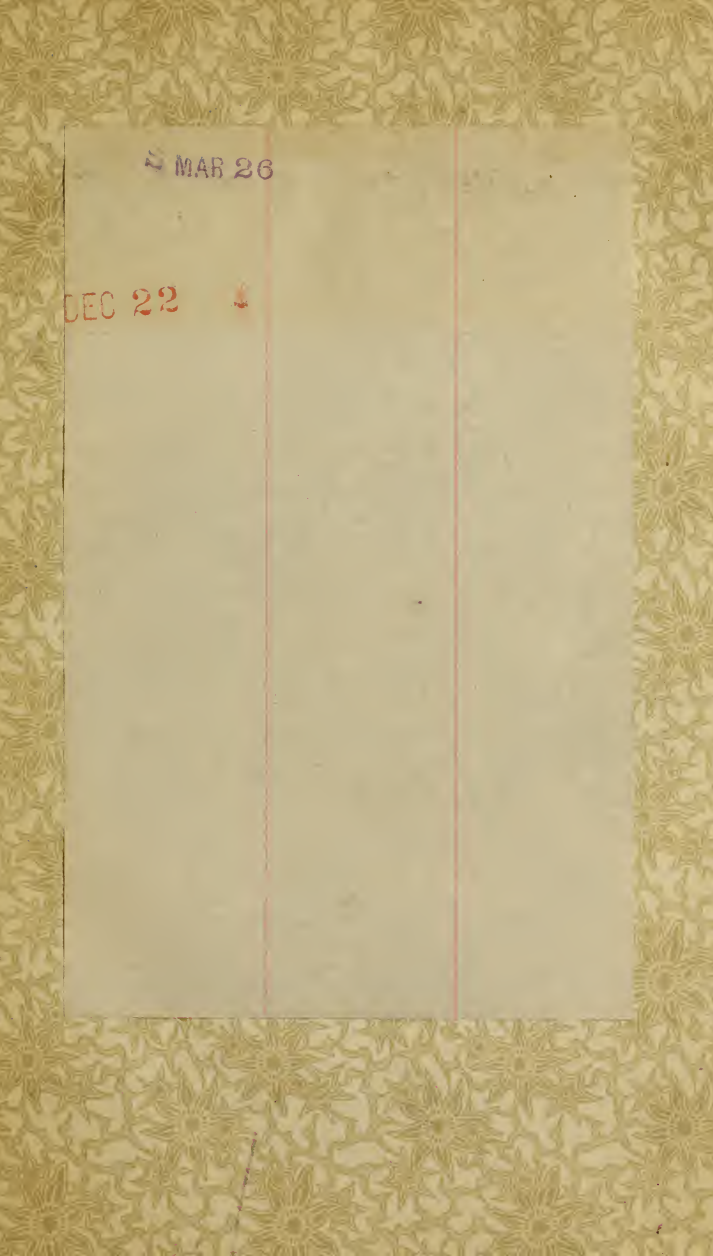

BOSTON
PUBLIC
LIBRARY


MAR 26
DEC 22

Das erste Schuljahr

bei

fremdsprachigen Kindern.

Von

Paul Schwarz.

Rektor.

Lissa i. P.
Friedrich Ebbeckes Verlag.
1903.

Vorwort.

Ein neues Buch muß seine Daseinsberechtigung nachweisen, sein Verfasser eine Art Legitimation vorzeigen. Meine Lehrerlaufbahn ist wohl geeignet, als solche zu dienen. Als Lehrer an paritätischen, utraquistischen Schulen sammelte ich meine ersten Erfahrungen auf diesem Gebiete und gewann die Grundanschauung über die Methode, die ich heute noch vertrete. Über 15 Jahre lang leite ich nun ein großes Schulsystem gleicher Art. Zweimal habe ich die Unterklasse übernommen — das erste mal mit 80 nur polnisch sprechenden Kindern! und sie in die höheren Stufen hinaufgeführt, wo sich die Kinder nicht mehr von den deutschen unterschieden. Die vorliegende Arbeit stammt also gewiß nicht vom grünen Tische. — Trotz dessen ist die Veröffentlichung vielleicht doch nicht nötig?! Nun, wer die durchaus berechtigten Klagen besonders vieler jungen Lehrer kennt, daß sie in den Klassen mit polnischen Kindern nicht recht etwas anzufangen wüßten, und daß ihnen eine genauere Anleitung für diese Zwecke fehlt, wird die vorliegende Handreichung nicht mißbilligen. Und obschon die Fortschritte auf diesem Gebiete ganz offenbar sind, will es mich doch bedünken, als könnte auch von erfahrenen Lehrern noch mehr geleistet werden und sogar mit leichterer Mühe, wenn mit dem Prinzip der bloßen Nachahmung gebrochen würde. Man prüfe daher den hier gebotenen Lehrgang in der Praxis!

Das Urteil derjenigen, die meine Vorschläge auf grund eigener, treuer, sinnender Lehrerarbeit begutachten, wird für die Sache selbst und für alle Beteiligten wertvoll sein, für mich selbstverständlich am meisten. Es wird mich darum zu innigem Danke verpflichten, laute es wie es wolle.

Der Verfasser.

Inhalt:

Litteratur-Nachweis.

Ament: Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, Wunderlich.
Bartholomäi: Psychologische Statistik; Allgemeine Schulzeitung 1871.
Comenius: Mutterschule. Didactica magna. Janua reserata.
Compayré: Entwickelung der Kindesseele, deutsch von Ufer, Altenburg.
Dörpfeld: Denken und Gedächtnis. Gütersloh.
Drbal: Empirische Psychologie.
Du Bois-Reymond: Über die Grenzen des Naturerkennens. Die sieben Welträtsel.
Franke: Die praktische Spracherlernung. Leipzig.
Goltz: Buch der Kindheit.
Hall: Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, deutsch von Stimpfl (4. Bd. der Internat. Bibl. f. Päd.; herausg. von Ufer).
Hartmann: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Leipzig und Frankfurt.
Holtz: Wie sollen die polnischen Kinder Deutsch sprechen lernen. Schrimm, Schreiber.
Holtz: Anleitung für den deutschen Unterricht in der zweisprachigen Volksschule. Schrimm.
Jelitto: Die zweisprachige Volksschule, Monatsschrift.
Keber: Zur Philosophie der Kindersprache. Leipzig.
Lange: Der Vorstellungskreis unsrer sechsjährigen Kleinen, Allg. Schulzeitung 1879.
Löwe: Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum 6. Lebensjahre. Hannover, Carl Meyer.
Löwe: Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre. Hannover, Carl Meyer.
Lehmensick: Das Prinzip des Selbstfindens. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
Lindner, G.: Beobachtungen über die Entwickelung der Sprache des Kindes.
Lindner, G.: Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig, Grieben.
Odelga: Der Sprachunterricht in der utraquistischen Schule muß umkehren.
Odelga: Abhandlungen über den Unterricht in der zweisprachigen Volksschule.
Ohlert: Methodik des Sprachunterrichts. Hannover.
Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Schwanengesang. Lenzburger Rede.
Preyer: Die Seele des Kindes. Leipzig, Grieben.

Preyer: Entwickelung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Deutsche Rundschau 1880.
Rousseau: **Emil.**
Rzesnitzek: Der gesamte Unterricht in der zweisprachigen Schule. Breslau, Hirt.
Schultze: Die Sprache des Kindes. Leipzig.
Schwarz: Erziehungslehre.
Sigismund: Kind und Welt.
Skrodzki: Anleitung zum deutschen Unterricht in utraquistischen Schulen. Breslau, Hirt.
Sully: Untersuchungen über die Kindheit, deutsch von Stimpfl. Leipzig, Wunderlich.
Sully: Handbuch der Psychologie, deutsch von Stimpfl. Leipzig, Wunderlich.
Tiedemann: Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Herausgegeben von Chr. Ufer, Altenburg.
Tracy: Psychologie der Kindheit, deutsch von Stimpfl. Leipzig, Wunderlich.
Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig, Engelmann.
Zeitschrift für Kinderforschung: Die Kinderfehler von Koch, Ufer, Zimmer & Trüper; Verlag von Beyer & Söhne, Langensalza.
Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Pathologie von Ferd. Kemsies. — Walther in Berlin.
Ziehen & Schiller: Sammlung von Abhandlungeu zur Psychologie und Physiologie. Reuther & Reichard, Berlin.

Baranius: Neusprachlicher Unterricht. Berlin, Öhmigke.
Folz: Anleitung und Stoffverteilung. Danzig, Kasemann.
Grabow: Leitfaden und Hilfsbuch. Oppeln, Franck.
Hoffmann: Der erste Sprachunterricht in Schulen zweisprachigen Gebiets. Marburg.
Holtz: Der erste deutsche Schreibunterricht und Stoffverteilung für den Sprachunterricht. Schrimm, Schreiber.
Jelitto: Wie ich meine kleinen Utraquisten Deutsch sprechen lehre. Wilpert, Großstrelitz.
Kreis, **A.** und **F.**: Deutsche Sprachschule, Gleiwitz.
Klewe: Die sprachliche Behandlung. Breslau, Hirt.
Kahle: Lehrplan für einklassige utraquistische Schulen. Berlin, Wiegandt & Grieben.
Paul: Der erste Anschauungsunterricht. Metz, Even.
Przibilla: Anleitung für den ersten deutschen Sprach- und Anschauungsunterricht.
Przibilla: Ausgeführte Lektionen. Breslau Handel.

Erster Teil:

Psychologische und sachliche Voraussetzungen.

1. Geist und Sprache.

Alles fließt.

Die menschliche Seele entwickelt unter normalen Verhältnissen in sich ein eigenartiges Leben. Die Vorgänge in der äußeren Natur und im Körper des Menschen werfen durch Vermittelung der sensitiven Nerven ihre Wellen bis in unser Gehirn, und hier setzt sich die Erregung oder Bewegung physischer Atome auf wunderbare, unbegreifliche*) Weise in ein Neues um: es entstehen die Empfindungen, geistige Reflexerscheinungen, worin und wodurch die Seele den Eindrücken antwortet. Kußmaul u. a. haben durch Experimente nachgewiesen, daß diese Reize durch einige Sinne, voran Tastsinn und Geschmack, von der Geburt an vermittelt werden;[1]) das Auge kann die Lichtflut noch nicht ertragen und öffnet sich fast nur in der Dämmerung; das Gehör ist in den ersten Tagen noch nicht rege, weil Gehörgang und eustachische Röhre noch nicht offen sind.[2]) — Erst nach öfterer Wiederholung desselben Vorgangs wird der einzelne Eindruck stark genug, daß er sich von den übrigen abhebt; die Seele empfindet ihr Eigenleben, d. h. sie wird zunächst dessen inne, daß sie etwas empfindet. Das Bewußtsein erwacht. Wann dieses für das Leben des Menschen fast so wichtige Ereignis als die Geburt selbst stattfindet, ist nicht nachgewiesen.[3]) Preyer[4])

---

*) Siehe Litteratur-Nachweis: Du Bois S. 34.
**) Siehe Litt.-Nachw.: [1]) Tracy, 1 Kapitel.
[2]) Preyer II, S. 16.
[3]) Compayré, S. 42 ff.
[4]) Preyer, die Seele des Kindes S. 28.

erzählt, daß die Augen seines Sohnes schon am 23. Lebenstage einem Lichte folgten, was ich bei meiner Tochter erst am 37. Tage wahrnahm. Das Selbstbewußtsein, das Innewerden der Seele, daß *sie* es ist, die *empfindet*, entsteht noch viel später. In den ersten 2—3 Monaten ist von seelischem Leben wenig zu spüren; das Kind ist in dem ersten, dem dummen Vierteljahr fast nur Säugling; nach und nach wird es Lächling, Sehling, Greifling, Läufling, Sprechling*). Hinfort konstatiert die Seele bei jeder neuen Empfindung, daß sie von außen her in bestimmter Weise erregt oder angeregt worden ist; sie registriert diese ihre eigene Feststellung unglaublich schnell, um sie dann — anfangs kraus und bunt, späterhin mehr oder weniger geordnet, — ad acta zu legen. Aus der Nacht des Unbewußtseins tauchen die Empfindungen später — gerufen oder ungerufen, auf eigene oder fremde Veranlassung — blitzschnell wieder empor und sonnen sich einen Moment in der Helle des Bewußtseins. So weit stellt sich das organisch-psychische Geschehen als Reizen, Wahrnehmen, Behalten, Wiedererinnern dar. Nicht alles Naturgeschehen wird psychisch reflektiert: *die Seele ist von der Leistungsfähigkeit der Sinne abhängig.***) Nicht alles sinnlich erkennbare Geschehen wird jederzeit perzipiert: die Seele verlangt, wenigstens im Anfange, Einfachheit der Vorgänge, ferner eine gewisse Ordnung und Reihenfolge; Konfusion und Überstürzung sind ihr auch später nicht genehm. *Die ersten klaren Empfindungen* werden sicherlich durch das *Leuchtende, Einfarbige*, Runde, Eintönige hervorgerufen. Während nun anfangs nur die *hervorstechendsten* Merkmale der Dinge empfunden werden, erkennt die Seele bald, daß dasselbe Ding mehrere Empfindungen hervorzurufen vermag, z. B. ein Licht außer hell noch weiß, hart, rund, lang u. a. Es entstehen die Vorstellungen = Reflexe von natürlich gegebenen

---

*) Sigismund, Kind und Welt.
**) Du Bois Reymond: S. 21.

Empfindungsgruppen. Reichtum, Klarheit und Reinheit derselben bedingen alle fernere Entwickelung des Seelenlebens. Ihre Gesamtheit ist ein Spiegelbild des Seienden, so weit es erkannt ist, und bildet (einschließlich ihrer Wechselwirkung auf einander) unsre Erfahrung.

Fast jede neue Erkenntnis bringt nun nicht bloß eine Erweiterung des Besitzstandes, sondern auch eine Veränderung des bisherigen zuwege; die Seele bemächtigt sich des ihr durch die Sinnestätigkeit zufließenden Stammmaterials auf eigne, selbständige Weise: sie untersucht und bearbeitet das Gegebene, ordnet fortwährend ein und um, verbindet, trennt, scheidet aus, fügt aufs neue zusammen u. s. w. Schon auf dieser Stufe der Phantasietätigkeit zeigt sie sich als freies Wesen. „Wird die Sonne als Rad angesehen, so wird dieses bald zum Wagen ergänzt, diesem werden die Rosse, dem ganzen Gespanne der Rosselenker hinzugefügt, und die Dichtung vom Sonnengotte ist fertig.*) Das freie Spiel der Phantasie ist die Vorstufe des Denkens. Ihrer Natur entsprechend, wendet sich die Seele dieser ernsten Tätigkeit gern zu. Sie stellt deshalb z. B. vielfach Untersuchungen darüber an, ob zwischen unvergleichbaren (disparaten) Vorstellungen je und je ein Zusammen oder Ineinander statthat oder statthaben kann, so daß sie als Gesamtvorstellung gedacht werden können, weil sie in dieser gleichsam enthalten sind. So lernt die Seele z. B. allmählich, daß in der Substanzvorstellung, die durch „Ball“ bezeichnet wird, etwa folgende einfache Vorstellungen (Empfindungen) inhärieren: rund, weich, elastisch, rot (bunt, grün u. s. w.) groß oder klein, hohl oder voll, rollen, fallen, springen, fliegen u. s. w. Es ist der Seele ein natürliches Bedürfnis, dieses Ineinander (Inhärenz) zu konstatieren, der Substanz die Eigenschaften, Teile, Tätigkeiten u. s. w. zu subjicieren, kurz: zu urteilen. Das Urteil ist die einfachste Form des Denkens. Die Grundformen, den

*) Flügel, Über die Phantasie, 1892.

Trägern Merkmale zu- oder abzusprechen, sind: ist — ist nicht, kann — kann nicht, hat — hat nicht. Dadurch entstehen die einfachen Erzähl-, Beschreib- und Nennsätze.

Die Seele stellt ferner die natürlichen Beziehungen zwischen den Vorstellungen fest und bildet so die Beziehungsbegriffe. Die einfachsten werden durch Sprachformen und Formwörter dargestellt, z. B. durch die Fälle des Hauptworts, durch Adverbien, Präpositionen u. s. w., „Baum" wird angeschaut und vorgestellt; „des Baumes, dem Baume, den Baum" sind nicht vorstellbare Denkergebnisse.

Bei ihrer wissenschaftlichen Arbeit stößt nun der prüfenden und urteilenden Seele die Tatsache auf, daß manche Merkmale nur in einigen Trägern, andre in allen oder fast allen gleichartigen auftreten oder auftreten können. Sie unterscheidet daher wesentliche und unwesentliche Merkmale; diese letzten werden als nicht so wertvoll geschätzt, und es ist der Seele möglich, den Gegenstand ohne sie zu denken: sie bildet die psychischen, „naturwüchsigen"*) Begriffe. Träger mit besonderen Merkmalen werden durch dieser, jener, mein, dein, durch den Genitiv, durch Adjektiva u. a. W. gekennzeichnet, und so entstehen die Sätze mit Attributen. (Zu logischen Begriffen, die nur die wesentlichen Merkmale haben, bringt es nur die Seele des Gelehrten und auch bei diesem nur auf einem beschränkten Gebiete, am leichtesten sicherlich in der Mathematik; doch steigt man auch z. B. in der Naturkunde unbedingt zu solchen auf.) Vorstellungen sind anschaulich, Begriffe nicht mehr; den Gegensatz zwischen beiden deutet die Sprache ganz einfach durch den bestimmten und unbestimmten Artikel an. — Aus entgegengesetzten (konträren und kontradiktorischen) Vorstellungen bildet die Seele in einem ähnlichen Abstraktionsverfahren die Gattungs- ja die Kategoriebegriffe, wie z. B. Farbe aus rot, grün, blau u. s. w., Gerät aus Tisch, Stuhl, Spind u. s. w.

*) Dörpfeld: **Denken und Gedächtnis.**

Auch ihnen entspricht in der Außenwelt nichts mehr; es kann kein Ding gezeigt werden, das nur Gerät, nichts, das nur Farbe wäre. Bei der Urteilsbildung, wodurch die Einbeziehung eines Begriffs in den andern geschieht, entstehen Nennsätze: Der Stuhl ist ein Gerät, Rot ist eine Farbe.

Die Erfassung und Prüfung der Beziehungen zwischen den einzelnen Vorstellungen oder Begriffen ist der Ursprung der Gedanken; die Gedankenbildung ist die naturnotwendige Seelentätigkeit, wodurch sie sich von anderen Wesen unterscheidet und die ihr eigene Natur beweist. Im weiteren Werdegange, durch Schlüsse, wird die Seele mehr und mehr all dessen inne, was sein und geschehen muß, sein und geschehen darf; sie bildet die ästhetischen, religiösen und moralischen Begriffe und Normen heraus, und „durch das Gesamtwirken dieser höheren Tätigkeiten erfaßt sich der Mensch als eine Persönlichkeit, der Freiheit des Willens und Recht auf Selbstbestimmung zukommt".*)

„Nun ist es mit der Gedankenfabrik
wie mit einem Webermeisterstück,
wo ein Tritt tausend Fäden regt,
die Schifflein herüber, hinüber schießen,
die Fäden ungesehen fließen,
wo ein Schlag tausend Verbindungen schlägt."

Durch motorische Nerven steht das Gehirn mit dem wundervoll gebauten menschlichen Stimmorgan in Verbindung, und die Seele vermag die einzelnen Werkzeuge der Stimme behufs Erzeugung bestimmter Laute und Lautverbindungen kunstgerecht einzustellen und blitzschnell umzuschalten. Die inneren (psychischen) Vorgänge (Empfindungen, Vorstellungen, Gedanken, Gefühle) durch entsprechende Mittel kundzutun, ist uns wiederum ein natürliches Bedürfnis, dem das Kind genügt, auch wenn es niemand hört. Die Seele schweigt sich aus, wenn ein Unbegreifliches oder doch Unbegriffenes sie erfüllt, andernfalls sprudeln

*) Ohlert, S. 30.

die Worte hervor, und der Vorgang des Sprechens erfolgt unbewußt. „Der Mensch braucht seine Sprache, wie der Fisch seine Flossen; er weiß nicht, womit er rudert. Daß Sprechen etwas bedeutet, wird ihm gegenwärtig, wenn er seine Leidenschaften kundgibt, seine Liebe, seinen Zorn. Aber seine Worte sind dabei, wie das Atmen der Luft, und er hat keine Vorstellung, daß sie doch auch etwas anderes bedeuten könnten."*) Obwohl die Anzahl der Laute, die in irgend einer Sprache gebraucht werden, die der Figuren auf dem Schachbrett kaum erreicht, so ist die Möglichkeit, verschiedenartige Kombinationen zu bilden (Lautverbindungen = Wörter), doch wie dort Legion. Dieser Reichtum ist unerschöpflich; die Seele kann nie in Verlegenheit geraten.

In den ersten Monaten vermögen die Sprechwerkzeuge des Kindes nur einzelne Selbstlaute und Lallsilben hervorzubringen. „Das Ergebnis der ersten drei Vierteljahre sind etwa: Me, bu, appa, anne, ebub, bä, fä, fu, fbu, nde, dada"**) Sehr bald benutzt das Kind diese Lallaute als Ruf für bestimmte Personen, Dinge, Zustände; die Lautkunst wird Ausdrucksmittel seelischer Vorgänge, Vorstellungen, Wünsche: die Sprache in ihren Anfängen ist da. Noch können jedoch die wenigen Wörter den schon vorhandenen Reichtum von Vorstellungen nicht darstellen; darum hilft sich das Kind dadurch, daß es mit denselben Silben vielerlei benennt.***) Sehr allmählich werden die einzelnen Wörter auf bestimmte einzelne Dinge bezogen; von da an assoziieren sich Wort und Vorstellung innig, werden eins wie Leib und Kleid und wecken einander. „Die Namen der Dinge sind wichtig. Sie sind dem Kinde kein leerer Schall, sondern ein Lockmittel für den Fluß der Gedanken. Doch müssen die Namen während und nach der Anschauung gegeben werden."****)

---

*) Gutzkow, die Söhne Pestalozzis III 34.
**) Schultze, die Sprache des Kindes.
***) S. z. B. bei Ament „mammam" u. a.
****) Löwe I, S. 79.

Freilich haben die Kinder für einzelne Dinge noch ganz eigentümliche Bezeichnungen (Kindersprache); auch ändern sie nicht bloß die Worte, sondern auch deren Bedeutung.*) Nach und nach aber passen sie sich aus natürlicher Höflichkeit dem Gebrauch der Großen an, wählen für ihr Geistesleben dieselben Ausdrücke und Formen wie diese und erlernen so die Muttersprache. „Die Erlernung der Muttersprache ist eins der lehrreichsten und unterhaltendsten Kapitel in der Erziehungsgeschichte des Kindes. Das anmutige Bestreben, zu verstehen und zu folgen, die charakteristischen und oft seltsamen Irrtümer, die häufigen Ausbrüche der Originalität, durch kühne Versuche unsern Wortschatz, unsre Formen zu bereichern, lohnen die ernsteste Untersuchung und verschaffen zugleich eine reiche Unterhaltung."**) Welche Empfindung oder Vorstellung die Seele des Kindes erfüllt, weiß der Erzieher nur selten; darum wird auch nur selten gleich der deckende Ausdruck geboten werden (s. z. B. bei Löwe: Entstehung der Vorstellung „Garten" und vermutliche Mißverständnisse beim zu frühen Gebrauch des Wortes). Statt „hell" wird dem Kinde „Lampe" genannt, statt „rund" oder „rot", die es empfindet, vielleicht Ball. Für die einfachen Töne fehlts sogar an passenden Vokabeln; manches Kind mag sich unter Geige, Glocke, Klavier gewisse Tonempfindungen denken u. a. Mit der Zeit aber wird das Kind, wie gesagt, der Konfusion Herr und es herrscht Übereinstimmung.

Obwohl nun das Kind die Wörter unverbunden neben einander stellt, gibt es doch sehr früh ganzen Gedanken Ausdruck. Schon das „dada" aus dem Steckkissen heraus ist ein elliptischer Satz und bedeutet etwa: Ich möchte nach draußen, da ist es schön. Es ist ganz gewiß, daß es beim Sprechen zwar laut denkt, aber nur die Epochen der Geschichte sprachlich darstellt. Die Sprachformen sind eben ein

*) Ament, S. 77—106.
**) Sully I, S. 137.

schwieriges Ding, mancher lernts nie. Inhärenz, Zusammenhang, Beziehung der Vorstellungen sind im Denken vorhanden; aber die syntaktischen Verhältnisse sind dem Kinde zu unbequem oder zu zeitraubend. Ein 20 Monate alter Knabe erzählt (mit scharfen Pausen und lebhaftem Mienen- und Geberdenspiel):*) Atten — beene — titten — bach — eine — puff — Anna und meint: Wir waren heut im Garten, haben Beeren und Kirschen gegessen; wir haben Steine in den Bach geworfen, die klatschten auf; zuletzt sind wir der Anna begegnet.

Wie das Kind anfänglich für verschiedene Dinge nur ein sprachliches Symbol hat, so lernt es umgekehrt später leicht, denselben Gegenstand, denselben Vorgang durch verschiedene Worte bezeichnen. Der Vater nennt den eintretenden Herrn Arzt, die Mutter Doktor, das Dienstmädchen lekarz; das Kind eignet sich alle 3 Bezeichnungen an und verwendet sie in anmutigen Sprechspielen. Die Vokabeln verschiedener Sprachen machen ihm keine größeren Schwierigkeiten als die Synonymen derselben Sprache, was man bei Gespielen, die verschiedene Sprachen reden, immer wieder beobachten kann. Hierauf beruht die, den Psychologen überraschende Gewandtheit der Kinder, gleichzeitig 2 oder 3 Sprachen im Umfange ihres Vorstellungsgehalts spielend zu erlernen. Diese Arbeit leisten sie auch dann noch, wenn die Muttersprache sich bereits etwas festgelegt hat. Wer mehrere Sprachen auf diese natürliche Weise erlernt und in gewissem Umfange beherrscht, wählt für seine Gedanken Worte aus der einen oder andern, wie er will, und geht auch aus dem Formengebiet der einen blitzschnell und mühelos in das einer andern über. Bedingung ist freilich, daß die Worte und Formen dem Gedächtnis ursprünglich im unmittelbaren Anschluß an die psychischen Vorgänge einverleibt wurden, daß die Worte jeder Sprache sonach Symbole für die Vorstellungen waren. Jede andre Sprache kann nur

---

*) Sigismund, Kind und Welt, S. 110.

dann wie die Muttersprache eine natürliche Funktion, nämlich die Auslösung des Sprachbedürfnisses oder Mitteilungstriebes werden, wenn die Seele der Inhärenz der Vorstellungen, die sie unmittelbar fühlt, ebenso unmittelbar durch ein Urteil Ausdruck verleiht. Die Ausdrucksform für das Urteil aber ist der Satz, nicht die Gleichung, die bei der Übertragung (koń = Pferd, pater scripsit = der Vater hat geschrieben) zur Geltung kommt.*) Bei der natürlichen Spracherlernung werden die Bedürfnisse der Kinder, der Unterhaltungstrieb u. a. Hebel der sprachlichen Darstellung; Geschehnisse bilden die Kristallisationspunkte der kleinen Sprachlektionen. Auf einen kurzen Experimentalkursus folgt ein kurzer Sprachkursus; ja, beide greifen meistens in einander, bedingen und förden einander. Weß dann das Herz voll ist, davon geht der Mund über.

---

2. Methode.

Und sie bewegt sich doch!

Die oben angegebene Weise, eine neue Sprache zu erlernen, heißt die natürliche, induktive, direkte oder Konversations-Methode. Ihr steht die deduktive Methode gegenüber, die noch heute in den Gymnasien für die alten Sprachen angewendet wird, wobei die Vokabeln und Formen der neuen Sprache in die Muttersprache übertragen und in steter Verbindung mit dieser erlernt werden. Sie hat hauptsächlich den Zweck, die fremde Sprache und die in dieser verfaßten Werke zu verstehen, um die Lebens- und Weltanschauung der Alten zu begreifen, weniger den, das eigne Leben zu offenbaren. Wo Latein ausnahmsweise für den Umgang bestimmt war, wurde es auch hauptsächlich im Umgange erlernt, wie dies Montaigne von sich

*) Ohlert S. 250 ff., Franke S. 24.

erzählt,*) wie es Trotzendorf in Goldberg Sturm in Straßburg, die Philanthropen in Dessau gelehrt haben. Nach Niemeyers Meinung bleibt dies auch für das Latein, erst recht aber für lebende Sprachen die beste Weise.**) Umgekehrt wird es allgemein für sehr unwahrscheinlich gehalten, daß jemand, der nur nach der Übersetzungsmethode in einer fremden Sprache unterrichtet wird, fließenden Gebrauch derselben erringen werde. Aussicht auf diesen Erfolg wäre vorhanden, wenn das Wort der Muttersprache, das bei der Anschauung eines Vorganges mit Naturnotwendigkeit ins Bewußtsein steigt, das entsprechende Wort der andern Sprache ebenfalls blitzschnell ins Bewußtsein zu rufen und sicher in Bereitschaft zu stellen vermöchte. Worte verschiedener Sprachen sind jedoch homogene Vorstellungen, und diese assoziieren sich nur nach vieler Übung; sie werden dann gleichsam Teile eines zusammengesetzten Wortes. Unsre Kinder vermögen die Ströme Deutschlands in einem Atem zu nennen, weil sies hundert mal in gleicher Folge geübt haben, gerade so wie die Silben des Wortes Konstantinopel erst nach vieler Übung mühelos über die Zunge gleiten. Aber man fordre die Kinder auf, die Waldbäume oder die Haustiere zu nennen, so wird je und je zwischen 2 Wörtern eine Pause, im Geiste eine Spannung entstehen. Weil hier eine bestimmte Reihenfolge nicht gegeben ist, so erfolgt auch die Übung je und je anders; darum bleibt das Wortgefüge locker.

Es hat dies darin seinen Grund, daß die Verbindung gleichartiger Wörter nicht Sache der Natur, sondern der Kunst, der Übung ist; darum erfolgt nur ein mechanisches Aneinanderschweißen.

Eigentlich kann man daher bei der Übertragung garnicht von einer Verbindung der Wörter oder von einem Ineinander der Vorstellung mit dem Fremdwort, sondern nur von einem

*) Montaigne: Ansichten über Erziehung der Kinder, mit Anmerkungen herausgegeben von Karl Reimer, S. 42 ff.

**) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, herausgeg. von Rein, II § 101.

An- oder Nebeneinander reden. Ein wunderbares psychisches Phänomen dagegen ist die Verbindung disparater Vorstellungen sowohl unter einander, als mit dem Worte, das die Gesamtvorstellung bezeichnet. Jemand sagt „Baum", und sofort steht vor unserm geistigen Auge ein Komplex von lauter disparaten Vorstellungen: Farben, Formen, Dimensionen, Stoffen u. s. w. Und mit dieser Verschmelzung ist die ebenfalls disparate Klangfigur Baum eine innige Verbindung eingegangen wie Leib und Kleid. Wie uns das Kleid des Freundes sein Antlitz vors Auge zaubert und umgekehrt, so rufen Wort und Vorstellung einander und lösen einander mit Naturnotwendigkeit aus. Gelänge das ebenso bombensicher zwischen Wort und Wort, so wäre nur der Umweg zu beanstanden. Allein inniges Zusammensein von Fremdwort und muttersprachlichem ist bei komplizierten Verhältnissen unwahrscheinlich*), weil es nicht genug geübt worden ist und weil die Formen beider Sprachen sich nicht decken; darum wird der Umweg sehr oft zum Holzwege. Im Rechnen ists ebenso. Die Gleichung $5 + 3 = 8$ macht uns keine Mühe; aber die Feststellung, daß $9745 + 3378 = 13123$, ist zeitraubend und nur von Rechenkünstlern im Augenblick zu leisten. Ebenso wird fließendes Sprechen einer andern Sprache auf diesem Wege — durch Vermittelung der Muttersprache und der Übersetzung nur in Ausnahmefällen entstehen. —

Die neueren Systeme und Methoden, fremde lebende Sprachen für den Gebrauch im Leben, für den Umgang zu erlernen, sind fast durchweg induktiv. Wie es scheint, hat das mehrfach genannte kleine Büchlein von Franke zu dieser Reformation den Anlaß gegeben. Sie stimmen alle darin überein, daß die Konversation in der fremden Sprache und nur in dieser die wesentlichste Bedingung für die sichre Erlernung ist, und weichen nur insofern von einander ab, als manche der

*) Siehe über diesen Punkt: Franke, S. 29 ff, worin besonders der Beweis durch die graphische Darstellung instruktiv und bindend ist.

Übertragung in die Muttersprache einen größeren Wert beimessen als andre, und daß wiederum manche ganz auf der Anschauung, d. i. auf der Erzeugung psychischer Vorgänge fußen, während andere das vorhandene Geistes- und Sprachleben mit Hilfe der Übersetzung umzuformen beflissen sind. Diese benutzen die Muttersprache auch später zur Feststellung oder Bestätigung des rechten Verständnisses und behufs guter Aussprache, bewegen sich aber ebenfalls, sobald die Idee, der Gedanke erfaßt sind, nur in der Sprache, die erlernt werden soll. Es seien genannt:

1. Die Methode Berlitz ist aus Amerika zu uns gekommen, wo sie weit verbreitet ist. Der Lehrer spricht von der ersten Stunde an nur in der Sprache mit den Kindern, die sie lernen sollen. Der Sinn der Worte wird durch die Anschauung gegeben. Abstrakta, Formwörter, Biegungsendungen werden durch die Verbindung des Bekannten mit dem Unbekannten erklärt; Beispiele und kleine Erzählungen erläutern vieles. Die Muttersprache wird nur zur Bestätigung zugelassen, niemals in Sätzen angewendet.

2. 3. 4. Die Häußersche Methode, das Rosenthalsche Meisterschaftssystem und die Methode Toussaint-Langenscheidt sind einander ähnlich. Alle legen den Schwerpunkt auf die Konversation und den vielseitigen Gebrauch der zu erlernenden Sprache. Sie sind hauptsächlich für den Selbstunterricht bestimmt, müssen daher nicht bloß die Bedeutung der Worte, sondern auch die Aussprache durch Parallelen mit dem Deutschen geben.

5. Jacotot wollte bekanntlich eine fremde Sprache dadurch lehren, daß er zunächst Texte derselben auswendig lernen ließ, um daraus dann die Vokabeln, Formen und Sprachgesetze herauszuschälen. Ähnlich verfährt Paul Spindler vermittelst der Schliemannschen Methode.

6. Ebenso führen Dunker-Bell durch Gespräche und Erzählungen unmittelbar in die fremde Sprache ein, bedienen sich indessen so lange der Interlinearübersetzung, als die Bedeutung der Worte und deren Aussprache noch unbekannt sind.

7. 8. Gaspey=Otto=Sauer und Plötz=Cares suchen zu vermitteln.

Das Verfahren, das jetzt in den Grenzmarken beobachtet wird, Kindern mit anderer Muttersprache das Deutsche*) zu lehren, ist der Methode Berlitz am meisten ähnlich. Es werden in der Klasse selbst passende einfache Vorgänge vorgeführt, man läßt die Kinder etwas erleben, sorgt für scharfe, aufmerksame, vielseitige Anschauung und bezeichnet die Dinge, Eigenschaften, Geschehnisse ohne weiteres nur mit deutschen Worten. Denn das Bestreben ist von Anfang an darauf gerichtet und muß es sein, das Deutsche frei, unabhängig, selbständig zu machen; man hegt infolgedessen die Hoffnung, daß die Kinder späterhin ihre Erlebnisse deutsch ausdrücken, also deutsch denken werden. Wie die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis ist, so soll sie auch das vornehmste, sprachbildende Quale sein. Der Gedankenbildung folgt der sprachliche Ausdruck auf dem Fuße, damit Gedanke und Wort innig verschmelzen, und das Sprechen der neuen Sprache lautes Denken in derselben sei. Weil durch die Sprache nur vollständige Gedanken ausgedrückt werden, darum ist die Satzform von der ersten Stunde an Bedingung. Mancherlei erprobte methodische Kunstgriffe müssen helfen: man vergleicht fleißig, stellt Gegensätze auf, fordert durch Vorspiegelung falscher Tatsachen inneren oder lauten Widerspruch heraus und läßt die Kinder so viel wie möglich sprechend handeln und handelnd sprechen. In der Schule muß fortwährend Leben herrschen, und der Lehrer muß stets darauf aus sein, Leben zu machen. Langweilig werden ist die ärgste Sünde des

) Für die Einführung und stetige Verbesserung des naturgemäßen Lehrverfahrens beim Unterricht der polnischen Kinder haben sich hervorragende Verdienste erworben: Taubstummenlehrer Odelga durch zahlreiche Abhandlungen in der Monatsschrift: Zweisprachige Volksschule, Kreisschulinspektor Holtz durch mehrere kleine Schriften) und eine Anzahl Aufsätze in der Katholischen Schulzeitung und Zweisprachigen Volksschule, Schulrat Dr. Grabow*), Kreisschulinspektor Folz*), die Hauptlehrer Jelitto*) und Przibilla*), in neuerer Zeit Kreisschulinspektor Rzesnitzek*).

*) Siehe Litteratur=Nachweis.

Unterrichts; aber wie leicht langweilen sich die Kinder hier und schweifen in Gedanken umher, wenn sie nicht wissen, was sie sagen sollen. Sehen sie aber etwas geschehen, so werden die Äuglein blank und hell, und es herrscht gerade in der Unterklasse oft das größte Interesse, der schönste Lerneifer. „Hat die lebendige, naturgemäße Anschauung nicht stattgefunden, so sind alle späteren Worte in den Wind geredet; das Kind kann sich beim besten Willen nichts richtig denken. Wir müssen die Selbsttätigkeit des Kindes anregen und unterstützen und es dabei über alles aufklären; die Sprache kommt dann wie von selbst".*)

Die direkte Methode ist durch die Verfügung der Posener Regierung vom 26. April 1867 und durch den Oberpräsidial-Erlaß vom 24. Oktober 1873 amtlich vorgeschrieben. In jener heißt es ausdrücklich: „Der Weg, auf dem dieses Ziel (das Deutschsprechen) zu erreichen ist, kann nur derjenige sein, den jede Mutter als Sprachlehrerin ihrer Kinder einschlägt; dieser allein ist elementar und naturgemäß. Er besteht darin, daß sie vom ersten Tage an die Sprache mit ihnen spricht, die sie lernen sollen, bis sie sie endlich verstehen und in täglich wachsender Geläufigkeit mitreden. Hiernach gibt es für den Lehrer beim Unterricht der polnischen Kinder in der deutschen Sprache nur ein einziges Unterrichtsmittel, das ist das Deutschsprechen. Alles Vokabellernen, alles Sätzebilden aus den erlernten Vokabeln wird wenig nützen, wenn der Lehrer diesen Unterricht gleichsam in einen polnischen Rahmen faßt und sich fortwährend der polnischen Sprache bedient." Die Erkenntnis, daß diese methodischen Anweisungen ins Schwarze treffen, weil sie eben psychologisch begründet sind, hat sich mehr und mehr Bahn gebrochen, theoretisch wird die Übersetzungsmethode daher nur noch von offenen oder versteckten Fremdlingen verfochten, die die Kinder gleichzeitig auch im Polnischen gefördert sehen wollen. Dazu hat die deutsche Schule indessen keine Veranlassung, angesichts mancher anderer Erscheinungen keine Berechtigung.

*) Löwe I, 79 ff.

Weil sich nun nicht alle notwendigen Dinge zeigen, nicht alle Vorgänge ausführen lassen, die die Kinder benennen, beschreiben lernen sollen, so ist der Gebrauch von Bildern beim Unterricht eingeführt und beibehalten worden. Mit Recht! „Das Bild setzt sich nach dem psychologischen Gesetz der Substitution an die Stelle des in unserer Seele befindlichen Vorstellungsbildes, übernimmt dessen Reproduktionstendenzen und ist demnach für praktische Zwecke unbedenklich dem Begriffe selbst gleichzusetzen."*) Der Sachunterricht ohne Bilder ist älter (er ist ja so alt wie die Erziehung selbst) als der Bilderkultus, und doch hat sich dieser geltend gemacht; also muß er doch wohl notwendig oder doch nützlich sein. Das ist er bei unserer Schuleinrichtung immer noch, weil es sich oft um Dinge handelt, die in natura nicht vorgeführt werden können. Wenn da das Bild die Kinder anregt, Vorstellungen vielseitig, annähernd vollständig zu reproduzieren, so ist es ein genügender Ersatz für den Gegenstand. So erinnert das Bild des Pferdes fast an alles, was die kleinen Kinder darüber lernen und sprechen lernen sollen. Wenngleich sie z. B. das Ziehen nicht eigentlich sehen können, so schließen sie aus der Haltung des Tieres doch unbedingt auf diese Tätigkeit.

Dinge jedoch, die vorgezeigt werden können, mit denen mancherlei Veränderungen vorgenommen werden, müssen auch wirklich vor den Augen der Kinder erscheinen. Ein gemalter Apfel schmeckt nicht, rollt nicht, kann nicht abgeschält, zerschnitten werden, zeigt keine Kerne u. s. w. Wenngleich die Kinder wahrscheinlich von all dem bereits eine Vorstellung haben, so ist es doch sehr schwer, ihnen begreiflich zu machen, was man von ihnen wolle, was sie eigentlich sagen sollen. Da schafft die Anschauung nicht bloß sofort Verständnis, sondern regt auch das Sprachbedürfnis an. Dazu kommt, daß die Kinder nun doch auch manches lernen müssen, was sie in ihrer Muttersprache

*) Franke, S. 34 ff.

noch nicht ausdrücken können, weil sie davon noch keine Vorstellung haben; hier kann nur die unmittelbare Sachanschauung für das Verständnis und gleichzeitig für dessen Beweis durch die sprachliche Darstellung erfolgreich wirken. Tätigkeitswörter führt man in der Regel durch entsprechende Vorgänge ein; dabei erlernen die Kinder auch die Sprachformen am besten und schnellsten.

Damit man leicht Wiederholungen anstellen und das Neue mit dem Bekannten verbinden kann, müssen die zu unsern kleinen Hantierungen gebrauchten Gegenstände im Schulspinde verbleiben. Je reichhaltiger dies kleine Schulmuseum wird, desto leichter der Anschluß und die Eingliederung neuer Stoffe, desto sicherer der Fortschritt, desto weniger ermüdend sowohl die vorliegende Arbeit, als auch die Wiederholung. Ist man dann der Überzeugung, daß die Kinder mit jedem Wort die richtige Vorstellung verbinden, sich stets das Richtige denken, so rufe man Erinnerung und Phantasie an, durchwandre in Gedanken des Kindes Haus und Hof und Leben, lasse es seine Erfahrungen auskramen, vorhandene Möglichkeiten ersinnen. Daß die großen Gruppenbilder in der Schule hängen bleiben, ist ebenfalls sehr wünschenswert; die Kinder erinnern sich dann auch in den Pausen und Mußezeiten leichter der erworbenen Sach- und Sprachkenntnisse.

Was nun erkannt worden ist und als Erkanntes gesprochen werden kann, das muß oft, sehr oft von den Kindern gehört, aber auch *tatsächlich gesagt werden*. „Die Lippe ist der Wetzstein des Geistes. Über die Lippe muß das Wort recht oft gleiten, wenn es Gestalt, Kraft, Schärfe gewinnen soll.“ Schon die bloße Ausführung des Befehls: Wiederhole, was ich gesagt habe, was du gehört hast, stellt an das Kind große, aber auch bildende Anforderungen. „Denn ein Kind hört oft etwas, sagt es wohl selbst hundertmal so über den Weg und macht sich den Sinn nicht gegenständlich. Soll es dasselbe

Wort wiederholen, so stockt es sogar. Dann bekommt es ihm einen ganz andern Gehalt, eine wuchtigere Schwere. Das Echo des Wortes hallt in dem sich regenden Denkvermögen wieder. Das Denken in Verbindung mit dem Worte ist das Unsbewußtwerden von Gegenständlichkeiten. Je weniger das Wort den Gedanken begleitet, desto verschwommener, phantastischer ist dieser."*) Ist das schon so, wenn Lehrer und Schüler in dessen Muttersprache verkehren, wie viel mehr beim Unterricht fremdsprachiger Kinder. Diese haben zudem außer den psychologischen, auch noch phonetische Schwierigkeiten zu überwinden. Wie schwer fallen z. B. unsern polnischen Anfängern die deutschen Laute h, sch, ö, ü, unsre klangvollen au, ei, die gedehnten ah, oh, uh! Ergötzlich ist es, wovon ich einmal Ohrenzeuge war, wenn die deutsche Hausfrau vermittelnd zwischen einer Polin und einer Französin steht. Jene: Wir chaben ville Chüner off dem Chofe und och ajnen schönnen Chan. Diese: Wir aben a-u vile Üner und a-u schönen An! Der Pole schreibt Helena Helminiak spricht aber Chelena Chelminiak; fast jedes h am Anfange wird zu ch. Dagegen fällt es ihm schwer, ch an einen Vokal heranzuziehen; er sagt darum nicht machen, suchen, sondern ma-hen, su-hen, was man besonders deutlich beim Singen vernimmt. Stöcke werden im Munde des polnischen Kindes zu stockje, Schlüssel = ßlüssel u. s. w. Noch bedeutender fast sind für die polnische Zunge die Schwierigkeiten, die sich aus der Qualität und Quantität der deutschen Silben ergeben. Nos poloni non curamus syllabarum quantitatem; aber im Deutschen gibts in der Rede nicht nur ein forte, mezzoforte und piano, sondern man unterscheidet auch lange, mittellange und kurze Silben. Um die Edelreiser einer reinen, schönen Aussprache des Deutschen zu okulieren, werden dem Lehrer der Gesang, kleine, sprachlich schöne Gedichte, das Chorsprechen und Chorlesen und besonders die schon gewandteren Kinder treffliche

*) Gutzkow: Die Söhne Pestalozzis, III 37.

Helferdienste leisten; die Hauptsache bleibt jedoch sein scharfes Ohr, seine unermüdliche Sorgfalt, sein musterhaftes Vorsprechen. Endlich kann er doch einmal, freilich oft erst nach Jahren, aus tiefstem Herzen sagen: Es ist erreicht, ein Fremder merkt nicht mehr, ob er polnische oder deutsche Kinder vor sich hat! Landgraf, werde hart!

Diese letzte Bemerkung soll selbstverständlich nicht zu harter Zucht auffordern. Im Gegenteil! Der Lehrer denke jederzeit der Engelsmahnung: Lege deine Hand nicht an den Knaben! und des Wortes: Habe Geduld mit ihm, er wird dir alles bezahlen! Des Schülers Auge will sehen, das Ohr will hören, die Hand will schreiben, der Mund sprechen, der Verstand denken, das Herz lieben. Schaffe nur die Anregung herbei, daß sich Augen, Ohren und alle Glieder, Vernunft und alle Sinne naturgemäß betätigen können, dann wird die Sache schon werden. Laß das schüchterne Kind sich erst an die neue Welt gewöhnen, beim schwerfälligen nur die Gedanken in Fluß kommen; hernach machens die beiden oft besser als die vorlauten. Gib dem Jungen ruhig einen Klaps, wenn er beim Schreiben die Hand mit aller Gewalt auf die Tafel drückt; er weiß, das ist eine Unart, und solche ihm abzugewöhnen, dazu bist du da, die Mutter machts auch nicht anders. Aber wenn er nicht spricht (scheinbar nicht sprechen will), dann kann ers meistens noch nicht. Dann warte! Laß ihn viel sehen, viel hören: er kann sich der Eindrücke nicht erwehren, und sind erst die Vorstellungen da und ihm deine Wünsche ersichtlich, dann wird er schon reden! Man unterschätze auch nicht das liebe Plaudern! Es bringt den kindlichen Unterhaltungston zuwege. Man setze daher deutschsprechende Kinder stets zwischen die fremdsprachigen, und wenn sie zu einander sprechen (was ja dann nur deutsch geschehen kann!), so verbiete man es nicht, sondern greife es auf und lasse Frage und Antwort vom Chore wiederholen. Für den Gang zum Hofe und den Aufenthalt auf demselben treffe

man ähnliche Einrichtungen und Anordnungen. Auch Spiele und Spaziergänge mit den Kindern sind von großem Werte; noch Bedeutenderes leistet der Gesang der Spiellieder.

---

3. Weg und Ziel.

Wägen, dann wagen.

Die Methode muß sich die Schule von der Natur der kindlichen Seele und dem natürlichen Lernprozeß vorschreiben lassen; sie kann nur entdeckt, durch Beobachtung der seelischen Aktionen festgestellt werden. Was Pestalozzi wollte: „Ich strebe danach, den Unterricht zu psychologisieren" (Lenzburger Rede), das wird alle wahre Pädagogik tun müssen bis ans Ende der Welt. Die Psychologie ist die vom Menschen erkannte Natur seiner seelischen Entwickelung. Sucht nun der Pädagoge, der ausübende Künstler, diese tiefsten Wurzeln seiner Kraft nicht auf, so wird all seine Arbeit oft vergeblich sein; entstehen doch Erfolge, so kommen sie auf Rechnung der Seele selbst, die durch Erfassung der Analogie, durch natürliche selbständige Induktion der Erkenntnis auf die Spur gekommen ist.

Inbezug auf den Lehrgang, die Reihenfolge der Übungen, hat die Schule freiere Hand. Wo Freiheit herrscht, sind Meinungen zulässig, Verschiedenheiten gerechtfertigt; darum kann und muß hier dem örtlichen und persönlichen Bedürfnis Rechnung getragen werden. Nach vieler Beobachtung und Prüfung wird jeder an seiner Stelle den Gang bestimmen können, der für besondere Zwecke am schnellsten zum Ziele führt. Im Prinzip, in den Grundlinien muß Einmütigkeit herrschen; inbezug auf die Gestaltung des Einzelnen ist die Bahn offen. „Viel Gesellen sind gesetzet, keiner wird gering geschätzet, und wer kann, soll Meister sein." Denn daß der eine Baum schöneres, schnelleres Wachstum erlangt als der andre, daß die Blüte prächtiger,

die Frucht reicher wird, ist Sache der Kunst, Lohn der Fürsorge, der rechtzeitigen Hilfe, überhaupt des Verständnisses und der Sorgfalt, die der Gärtner zur Sache mitbringt.

Wie auf dem Felde der Ehre, so bewährt sich volles Verständnis auch auf dem Felde der Erziehung zunächst durch einen wohlüberlegten Plan, der die richtige Verbindung und rechtzeitige Verwendung der Kräfte und Mittel von vornherein beschließt. In dieser Beziehung geben uns die Sprachlehrbücher für höhere Schulen, deren Verfasser die Erfahrungen von Jahrhunderten verwerten können, überaus wichtige Fingerzeige. Sie berücksichtigen die bewährten didaktischen Imperative: Geh vom Einfachen zum Zusammengesetzten! (Comenius.) Übe das Gleichartige zu derselben Zeit! (Ratich.) Unterrichte möglichst lückenlos! (Pestalozzi.) Nur der Beherzigung dieser „Lehr"sätze ist es zuzuschreiben, wenn der Sextaner in einem einzigen Jahre anderthalbtausend Vokabeln formrichtig in Sätzen anwenden lernt.

Da die deutsche Sprache zu den flektierenden gehört, so sind außer den lexikalischen Schwierigkeiten auch formale vorhanden. Bei Aufstellung des Lehrplans müssen nun die einen den andern untergeordnet werden. Welche verdienen den Vorzug des ordnenden Prinzips? Die Stoffanordnung nach sachlichen Gesichtspunkten, d. i. nach Lebensgemeinschaften, folgt der Natur, die nach formaler Übereinstimmung ist Sache der Kunst und Wissenschaft. Was die Natur zusammenfügt, soll der Mensch nicht ohne tiefen Grund oder weisen Zweck scheiden. Die aber sind doch hier vorhanden, und wer die Rücksicht auf die gleiche Form außer acht läßt, schlägt sich einen wesentlichen Vorteil aus der Hand. Es heißt also auch hier: Dieses tun und jenes nicht lassen. Wir lehren die Kinder nicht x-beliebige Wörter, sondern solche, die in ihrem Lebenskreise liegen; diese aber ordnen wir je und je nach ihrer formalen Zusammengehörigkeit, d. h. wir stellen für die einzelnen Stunden und Lektionen je und je diejenigen zusammen, die gleiche Formen bilden.

Da wirft sich sofort die Frage auf: Welche Begriffe liegen im Anschauungskreise der Kinder und über welchen Wortschatz gebieten sie? In dieser Hinsicht hat erst die neueste Zeit die so überaus wichtige Grundlegung für den Unterricht versucht oder doch die Methode gewiesen, vermittelst deren sie allmählich geschaffen werden kann. Es ist wieder die der Induktion, der Beobachtung und Feststellung von Tatsachen und der wissenschaftlichen Vergleichung, Bearbeitung und Würdigung der einzelnen Beobachtungen. Sigismund regte sie schon 1856 an*): „Die Statistik hat in neuerer Zeit Ungemeines geschaffen. Sie weist nach, wieviel Pfund Fleisch ein Mensch durchschnittlich verzehrt, wie lange er durchschnittlich lebt u. s. f. Wenn sie doch ihr forschendes Auge einmal der Entwickelung der Menschen schenkte!" Er wünschte, daß sich ein Verein bilde, der die Kindererforschung, den wichtigsten Zweig der Psychologie, sich zum Zwecke setze. Dieser Wunsch ist für Deutschland sehr, sehr spät, in England und Amerika auch erst nach 30 Jahren in Erfüllung gegangen. — In unserm Vaterlande haben sich zunächst nur Einzelne dieser Sache angenommen.

Den Anregungen Stoys und Bartholomäis, eine psychologische Statistik der Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule zu schaffen, wurde von Berliner Lehrern und auch für die Seminarschule in Jena entsprochen; die Ergebnisse wurden im Jahrgang 1871 der Allgemeinen Schulzeitung veröffentlicht. Die Berliner Statistik weist u. a. nach, daß nur 13 % der Kinder eine Birke, 18 % eine Kiefer, 16 % eine Weide, 9 % einen Haselstrauch kannten. Aber auch das Brandenburger Tor und das Königliche Schloß waren nur je 34 % der Kinder bekannt! Dr. Lange**) in Plauen und Dr. Hartmann**) in Annaberg gingen darauf aus, festzustellen, welche Begriffe und Wörter vielen oder allen Kindern gemeinsam seien, um so die Grundlagen des Lehrplans für das erste Schuljahr zu gewinnen. In Annaberg kannten

*) Kind und Welt, S. 31.
**) S. Litt.-Nachw.

gar nur 2 % der Kinder einen Ahorn, 3 % eine Birke, 13 % hatten die Sonne untergehen sehen! u. s. w. Daraus geht unzweifelhaft hervor, daß die Kinder im ganzen und großen doch recht vorstellungsarm zur Schule kommen. — In neuester Zeit findet die Kinderpsychologie besonders in England und Nordamerika eifrige Pflege. Die britische Vereinigung für Kindererforschung hat 5 große Ortsgruppen: London, Edinburg, Newcastle, Cheltenham und Derby; der spiritus rektor des Ganzen ist Professor Sully in London, dessen beide sehr wertvolle Werke*) uns Dr. Stimpfl durch gute Übersetzung zugänglich gemacht hat. Außer Sully sind Romanes (Geistige Entwickelung des Menschen) und Warner (Über Kindererforschung) zu nennen. In Nordamerika wirken in diesem Sinne überaus erfolgreich: Professor Hall*) in Worcester (zahlreiche Abhandlungen), Prof. Baldwin in Princetown (Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, übersetzt von Ziehen) und Professor Tracy*) in Toronto. Frankreichs würdigste Vertreter sind: Perez (Psychologie des Kindes) und Compayré*) (Die Entwickelung der Kindesseele). Noch vor Ablauf des 19. Jahrhunderts ist nun unser Vaterland, das durch die Arbeiten Dietrich Tiedemanns*), Berthold Sigismunds*) und Wilhelm Preyers*) auch das Vaterland der Kinderpsychologie ist, durch die beiden ganz ausgezeichneten Werke von Ament*) und Lindner*) auch in dieser Beziehung wieder in die erste Reihe gerückt worden. Auch ist der Verein für Kinderforschung gegründet worden, dessen Organ: „Die Kinderfehler"*) von Trüper, Koch, Ufer, Zimmer herausgegeben wird; andre Zeitschriften*), Bücher und Abhandlungen bebauen dasselbe Feld. Wie in der ganzen zivilisierten Welt (Hall weist nach, daß die Bibliographie dieses doch ziemlich eng begrenzten Gebiets bereits durch die stattliche Zahl von 2000 Titeln repräsentiert wird), so ruft die Kinderforschung auch im Deutschen Reiche das

---

*) Siehe Litteratur-Nachweis.

größte Interesse hervor; in den pädagogischen Vereinen besonders Mittel- und Süddeutschlands wird in dieser Richtung wacker gearbeitet; auch Einzelne tragen beständig brauchbare Bausteine herbei. Möchten nicht nur viele Mütter, sondern auch viele Psychologen von Fach die Forderung Aments erfüllen: mit der statistischen Methode eine zielbewußte, erklärende Forschung und eine unnachsichtliche Kritik der angeblichen Beobachtungen zu verbinden." Einzelheiten sind nicht sehr wertvoll, die Angaben der Eltern und Angehörigen oft übertrieben oder zurechtgemacht; in gewissem Sinne sind alle Kinder „Wunderkinder". In dieser Hinsicht sind auch die Sammlungen von Tracy und Sully nicht einwandfrei; manche angebliche „Kinderweisheit" ist unbedingt anderer Herkunft.

Hierin liegt nun die Erklärung dafür, daß die Ergebnisse der Beobachtungen so außerordentlich verschieden sind. Tracy, der die Statistik vieler Einzelforschungen bringt, führt u. a. an, daß ein zweijähriges Mädchen in Springfield 36 Wörter, dagegen ein 28 Monate alter Knabe in Chicago 677 Wörter beherrschte; beide Kinder waren normal! Wenn das „beherrschen" ganz ernst gemeint ist, so muß ich die letzte Angabe mit Lindner und Ament doch stark anzweifeln. Meine Tochter lernte im Alter von 2—2½ Jahren an der Hand einer prächtigen Pflegerin binnen wenigen Wochen alle Säugetiere und Vögel auf den Schreiberschen Tafeln, suchte die genannten auf, benannte die gezeigten. Eine Verwechselung kam verhältnismäßig selten vor. Das wurde nun aber den Sommer hindurch nicht geübt und wiederholt; hernach war alles wieder vergessen und das angestaunte Wunderkind wieder ein gewöhnliches Menschenkind. Es kann ja wohl einmal vorkommen, daß ein 5jähriger Bube „trotzdem" richtig anwendet; dann ist aber von „beherrschen" dies Wortes noch keine Rede, und auf ein Zwarbrüderchen wird man vergeblich warten. Wenn gleich jedes Wort registriert wird, das ein Kind mal über den Weg spricht, so wird nichts gewonnen. Der genau beobachtende und streng

kritische Ament hilft uns hier auf die Spur der Tatsachen. Er hat seine Nichte Luise vom 206.—784. Tage ihres Lebens beobachtet und sie während dieser Zeit 200 Begriffe erwerben sehen, die sie auch sprachlich darstellte. Eine Durchsicht der Wörter ergibt nun, daß die allermeisten der Kindersprache angehören. Das Umlernen*) dieser, sowie die allmähliche Verwandlung der Eigennamen (diese eingeschränkte Bedeutung haben bei den Kindern zunächst alle Dingwörter) in Gattungsnamen, sowie endlich das Erlernen der wichtigsten Sprachformen absorbiert den größten Teil der Kraft und Zeit, der andernfalls auf die Bereicherung des kindlichen Konversations-Lexikons verwandt worden wäre. So überraschend es klingt, so sicher ist es, daß unsre Kinder nur etwa 300 Grundformen zur Schule mitbringen, in deren Gebrauch sie einigermaßen gewandt sind. In einsamen Dörfern, in Häusern, wo die Eltern und Angehörigen sich wenig um die Kinder kümmern oder kümmern können, wird diese Zahl sogar lange nicht erreicht. Kehr führt die Mitteilung Max Müllers an: Ein Geistlicher auf dem Lande hat die Beobachtung gemacht, daß die meisten seiner Pfarrkinder (die Erwachsenen natürlich!) nicht mehr als 300 Wörter anwandten und für ihre Sphäre damit ganz gut auskamen! Wieviel mögen dann dort die Sechsjährigen beherrschen!? Handwerker- und Bauernkinder haben gewöhnlich einen beträchtlicheren Begriffsreichtum und Wortschatz als die der Arbeiter, weil deren Eltern tagsüber außerhalb weilen. —

) Dabei gehen viele originelle, schöne Wortbildungen) verloren, z. B. bei Lindner: ein Setz = Sitzgelegenheit, der Wurster = Fleischer, reifen = mit Reifen spielen, treppen = die Treppe hinaufgehen; bei Keber: ein Liebling von Kuchen, Feldherr = Inspektor, Holzlocken = Hobelspäne, Heutetag u. v. a. Auch bei Löwe I viele niedliche Sachen.

---

*) „Diese Produkte der Naivität, leider alle zur Vernichtung bestimmt, sind oft so sinnig, so treffend, daß jede Sprache bei ihrer Kindersprache in die Kur gehen könnte, teils zur Ausmerzung sinnloser Willkürlichkeiten des Sprachgebrauchs, teils zur Bereicherung.“ Keber, Philosophie der Kindersprache, S. 30.

Die Wörter sind ferner auch der Art nach sehr verschieden. Die Teile des Körpers, die Dinge in der Wohnstube, die Haustiere, die Bedürfnisse des täglichen Lebens sind fast allen gleich gut bekannt; darüber hinaus bringen die einen diese, die andern jene Anschauungen und Sprachkenntnisse mit. Abstrakta enthält das Vokabularium des sechsjährigen Kindes fast garnicht. Es weißt vielleicht, was schenken, schimpfen, schlafen bedeutet; aber Geschenk, Schuß, Schlaf umgeht es u. s. w.*) Auch den Zusammenfassungen durch Zahlwörter und durch die Mehrzahl der Fürwörter trauen die Kinder nicht: sie ziehen die gewissenhafte Aufzählung vor: eins und noch eins und noch eins! oder: Schlafen sie noch? — Ja, der Onkel schläft noch, die Tante auch, die Olga schläft auch noch, der Willi auch! Will die Schule auf ganz sicheres Fundament bauen, so muß sie zunächst diejenigen Wörter vornehmen, die bei allen oder fast allen Kindern Vorstellungen wachrufen (Comenius: Die ersten Übungen müssen sich um einen bekannten Stoff drehen, didactica magna XXII, 15). Um des gleichmäßigen Fortschritts willen sind sodann die anderen notwendigen Begriffe und deren Bezeichnungen neu einzuführen. Bei fremdsprachigen Kindern ist diese Grundlegung doppelt und dreifach nötig, damit nur eine Schwierigkeit, die Erlernung der deutschen Sprache übrig bleibe. — In lexikalischer Hinsicht ist unser Pensum nicht so bedeutend, wie es den Anschein haben könnte.

Anm.: Aus den vorangehenden Sätzen darf noch lange nicht gefolgert werden, daß ich die Kinder für spracharm ansehe oder daß ihr Sprachleben meinerseits als ein Nichts geschätzt werde. Das Kind besitzt diejenigen Vorstellungen und Wörter, die bei ihm wie beim Erwachsenen in die vielseitigste Verbindung treten und immer neue sprachliche Bildungen zuwegebringen. Man denke z. B. bloß an das eine Wort „essen". Welch reicher Wechsel von Vorstellungen, Gefühlen, Strebungen spielt sich um dies eine Zentrum ab! Wie viele und wie verschieden geformte Sätze darum! Man denke an die Figuren des Schachspiels, an die paar Organogene! Welcher Reichtum von Gestaltungen! Auch

---

*) Schultze, S. 42 ff.

hier ist nur von der Zahl der Elemente die Rede; die kindliche Phantasie, das Spiel, die Bedürfnisse vervielfältigen sie. Unsre Hauptarbeit liegt infolgedessen darin, die Grundformen in die vielseitigste Verbindung zu bringen und diese Sätze einzuüben, um dadurch den kindlichen Gedankenkreis annäherungsweise auszumessen und sprachlich neu zu gestalten.

Die Formen der Kindersprache sind auch einfach. Vom Hauptwort brauchen sie nur 1. und 4. Fall der Ein- und Mehrzahl, der Dativ ist selten, der Genitiv ungebräuchlich. Das Adjektiv wird fast nie als Attribut angewendet; das Kind bildet lieber zwei Sätze. Die Steigerung erfreut sich nicht großer Beliebtheit, dafür hört man oft das gedehnte so—o. Satzgefüge mit einleitendem wo, wenn kommen schon vor; dagegen wird der zusammengezogene Satz in einzelne kurze Sätze aufgelöst. Zusammengesetzte Hauptwörter bildet das Kind nicht ungern und ungeschickt; dabei entstehen sogar recht viel eigentümliche Bildungen, Puppenwald für Schonung, Steinbeete für Trottoir, mausetrocken, Pinseljunge u. v. a.*)

Zu den Wörtern, die die Kinder mitbringen, kommen nun notwendigerweise die Namen der Dinge hinzu, die die neue Umgebung ihnen vor die Augen stellt; ebenso müssen wir die noch fehlenden Formen, von denen das Verständnis der kleinen Lesestücke abhängt, in unsern Lehrplan aufnehmen. Derselbe enthält daher 500—700 Wörter**) und folgende Sprachformen: Die vier Fälle des Hauptworts in der Ein- und Mehrzahl, das Eigenschaftswort als Prädikat und als Attribut, die Steigerungsstufen, die Grund- und Ordnungszahlwörter 1—10 mit Biegung, persönliche, hinweisende und besitzanzeigende Fürworter mit ihren Formen, Präsens, Perfektum und Futurum I des Zeitworts. Der Rektion durch Zeit- und Verhältniswörter ist von Anfang an die größte Aufmerksamkeit zu widmen.

---

*) Siehe Lindner, Keber, Sully.

**) Der Lehrer treffe aus dem angehängten Stoffbuch die für seine Schule passende Auswahl.

Dem nachfolgenden Lehrgange ist dreierlei eigentümlich:

1. Der Stoff ist mehr als dies irgendwo geschehen ist, nach der Gleichartigkeit der Formen zusammengestellt und geordnet worden. Das scheint mir angesichts der Erfolge, die die höheren Schulen dadurch erreichen, ohne weiteres und in sich selbst begründet. Es wird dadurch, wovor Skrodzki*) eindringlich warnt, durchaus nicht auf grammatische Regeln oder Erkenntnisse hingearbeitet, sondern auf fließenden Gebrauch der Sprache. Daß die Kinder lieber reden, wenn sie nicht fürchten brauchen, fortwährend wegen ihrer Fehler in Tadel zu fallen, leuchtet doch ein, und ebenso, daß die Fehler seltener werden, wenn Übereinstimmung in der Form herrscht oder doch die Regel ist, so daß die Kinder ihr Hauptaugenmerk bloß auf die Grundform richten brauchen.

2. Zeitwörter stehen im Mittelpunkte fast aller Lektionen und bilden gewissermaßen das Agens aller. Gründe: Die Verben bilden den Kern der Sprache; der übrige Stoff läßt sich leicht um sie herumlegen; die Kinder bringen, wie Tracy überzeugend nachweist, procentuell fast doppelt so viel Zeitwörter als Hauptwörter mit; nur durch frühe Einführung der Verben kommt man bald zu praktischen und vielseitigen Sätzen.

3. Die Kinder werden angeleitet, von Anfang an in Sätzen zu sprechen. Versuche und Beobachtungen haben mich die offenbar einfachste und den Kindern willkommenste Satzform finden lassen, die gleich in der ersten Stunde gebraucht wird und gebraucht werden kann.**) Das Sprechen im Satze ist wichtig, denn wir haben es hier nicht mehr mit unmündigen Kindern zu tun, sondern mit solchen, deren geistiges Leben sich fast durchweg in Urteilen vollzieht. Die Einübung von einzelnen Dingwörtern beruht auf dem Nachahmen und langweilt bald, des Kindes Interesse dagegen wird angefacht, wenn es sich handelnd, strebend, forschend weiß und die Dinge in Beziehungen

*) S. 15 ff.
**) S. Tracy, S. 132 ff.

bringen kann, wobei dann die Satzform die natürliche ist; nur diese führt ins wirkliche Leben ein.

Die einzelnen Lektionen sind je und je für eine Woche und für einstufige, nicht zu starke Klassen gedacht, in denen sich auch deutsch sprechende Kinder befinden. Diese dienen selbstverständlich von Anfang an als Hilfslehrer; daß ihnen umgekehrt ein solcher Sprachkursus doch auch noch sehr dienlich ist, wird durch die allgemeine Erfahrung und durch die Einrichtung des Anschauungsunterrichts in deutschen Schulen bewiesen. In der einklassigen Schule reicht der gebotene Stoff reichlich für 2 Jahre; dagegen wird in sehr guten Verhältnissen noch manches hinzugenommen werden können, namentlich wäre der Imperativ eingehend zu üben.

Was nun endlich das Verhältnis der einzelnen Zweige des deutschen Unterrichts zu einander und ihre Verbindung mit einander betrifft, so ergibt eine nüchterne Untersuchung der Tatsachen zwei unumstößliche Schlußsätze: 1. Die Umgangssprache ist wichtiger als das Lesen, 2. eine organische Verbindung des Sprachlehrganges mit dem Lesen ist anfänglich nicht möglich. Zum ersten Satze, dessen Richtigkeit wohl ohne weiteres einleuchtet, nur ein paar Worte. Das Lesebuch führt den Kindern (abgesehen von den Beschreibungen) doch im ganzen und großen nur fingierte Verhältnisse vor, deren Verständnis und erziehliche Verwertung doch nur möglich ist, wenn man sich auf Tatsachen des Bewußtseins berufen kann. Diese muß das Kind durch das Leben selbst gewinnen. Ihre Vermittelung von Person zu Person erfolgt durch die Sprache; darum muß zunächst danach gestrebt werden, daß das Kind sein inneres Leben, sein Verstehen, Fühlen, Wollen mündlich zu äußern vermöge. Dann erst kann weitergebaut werden, und dann ist das Lesebuch ein gar wichtiges Lehr- und Lernmittel, obschon es noch immer nicht die Bedeutung des Lebens selbst, d. i. der unmittelbaren Anschauung der Dinge und der unmittelbaren Erfahrung der Ereignisse erreicht. Der mündliche Verkehr

bleibt auch für das eifrigst lesende Kind wichtiger, weil er sich auf die Erhaltung des gesamten Lebens, auf Essen, Trinken, auf wirklichen Besitz und Genuß bezieht. Also das, was für den Hausgebrauch unumgänglich nötig ist, muß zuerst sicher-gestellt werden. Bringt die Schule die Kinder bloß zum Lesen und Schreiben des Deutschen, nicht zum gewandten Gebrauch der Umgangssprache, so hat sie herzlich wenig geleistet, inbezug auf die Erziehung der Kinder zu willigen, patriotischen Unter-tanen sogar mehr geschadet, als genützt. Zum 2. Satz: Da unser Schrifttum keine Bilder- sondern eine Lautsprache ist, so müssen Schreiben und Lesen bei diesen Elementen beginnen und sich wochenlang mit Zeichen und Zeichengruppen beschäftigen, die für sich allein ohne Sinn und Bedeutung sind. Eine Ein-gliederung dieses Lesestoffs in die Sprachlektionen ist nahezu ausgeschlossen. Auch viele von den ersten Wörtern, die wir lesen lassen, sind für den mündlichen Verkehr untauglich oder belanglos. Doch versäume man nie, Wörter, deren Sinn die Kinder besitzen oder doch fassen können, zu erklären und sie in Sätzen anzuwenden. Je weiter der Unterricht fortschreitet, desto mehr Förderung erfährt ein Zweig durch den andern; nament-lich sind die Zeitwörtergruppen, die man in jeder Fibel auf verschiedenen Stellen findet, sehr fruchtbar, indem sie einerseits das Wortbild festigen, ja oft berichtigen, andererseits zu kleinen selbständigen Sprachübungen Anlaß geben. Sind die Kinder zum Lesen von Sätzen vorgeschritten, so wird das Lesen den schon gewonnenen Sprachschatz nicht bloß sichern, sondern auch mehren. Man lasse zunächst recht viel Sätze, die die Kinder schon gesprochen haben, schreiben und lesen. Besonders sind ähnlich klingende Wörter zu üben: Netz, Nest, Ohr, Uhr, Taler, Teller u. s. w. Man benutze diesen Stoff zu grammatischen Umarbeitungen inbezug auf Zahl, Person, Zeit — mündlich und auch schriftlich — und lasse von jetzt an, so gut es eben geht, alles in einander greifen, eins durchs andre gedeihen und reifen. Die Fibel muß mehr und mehr dem Lehrer ein Leitfaden, den

Kindern eine Anleitung für die sprachlichen Zwecke werden; sie muß so viel wie möglich auf den Stoff des Sprachunterrichts Rücksicht nehmen und der Forderung der Allgemeinen Bestimmungen genügeleisten: zur Wiederholung, Belebung und Ergänzung des realistischen Stoffes dienen. Wo sie den Lehrer im Stiche läßt, muß dieser mit Kreide und Wandtafel arbeiten: auch dadurch wird viel geschafft.

Zweiter Teil:

Die Arbeit in der Klasse.

---

1. Die praktische Einführung der deutschen Umgangssprache.

Vorbemerkung: Weil die einzelnen Schulverhältnisse so ungeheuer von einander verschieden sind, so ist der Stoff meistens nur angedeutet worden; es liegt in der Hand des Lehrers, aus dem Stoffbuch die für seine Schule passenden Auszüge und Zusammenstellungen zu machen. Hoffentlich ist durch dieses der nächste Lebenskreis des Kindes ganz oder doch nahezu erschöpft.

1.

Stoff: Hauptw. aus I[1] des Stoffbuchs, etwa: Finger, Fenster, Schlüssel, Griffel, Messer, Taler, Becher, Löffel, Mädchen; ferner: Ball, Bild, Kreide, Tafel; wo, da, hier, ist; auf! setzen!

Behandlung: Der Lehrer hält einen Griffel hoch oder stellt ihn so auf, daß ihn alle Kinder deutlich sehen, zeigt darauf und sagt: der Griffel, der Griffel. Er wendet sich an ein intelligentes Kind, ermuntert es, auch zu zeigen und zu sagen: der Griffel, dann an ein anderes, ein drittes u. s. f. Bald ahmen einzelne Kinder seine Bewegungen, seine Worte nach. Ebenso verfährt er mit einem etwas langen Kreidestift, stellt ihn auf einen andern, entfernten Platz und sagt mehreremal: die Kreide. Abwechselnd zeigt er nun auf den Griffel und die Kreide, nennt jedesmal den Namen des Gegenstandes und fordert die Kinder durch Gesten auf, mitzuzeigen, mitzusprechen. Allmählich beteiligen sich mehr und mehr Kinder an diesem Sprechspiel und in das anfängliche Chaos der Worte kommt mehr und mehr Gleichklang und Takt. —

Zur Abwechselung hält er beides hinter den Rücken, hebt mit der Rechten immer die Kreide, mit der Linken den Griffel hoch und fragt: Dies ist? Die Kinder nennen einzeln, später im Chore den Namen. L. vertauscht beide Gegenstände hinter dem Rücken und überrascht die Kinder mit dem nicht erwarteten Dinge. Fortan entsteht vor jeder Antwort eine kleine Pause; der richtige Name wird dann aber mit scharfer Betonung gerufen.

Ferner: L. legt Griffel und Kreide vor den Augen der Kinder in ein Kästchen, hebt wiederum bald das eine, bald das andre hoch und läßt den Namen sagen. Das Zauberkästchen enthält aber auch einen Ball, ein Bild, ein Messer. Indem plötzlich eins dieser Dinge gehoben wird, entsteht mit dem erwachten Interesse der Kinder zugleich das Verlangen, auch dieses Dinges Namen zu hören, zu lernen.

In der ersten Schreibstunde wird der Strich, in der ersten Rechenstunde der Finger, die Kugel eingeübt.

In der folgenden Stunde stellt L. den Griffel, das Messer, die Kreide u. s. w. je und je auf einen besonderen Platz und fragt: Wo ist der Griffel? Er selbst zeigt, nachdem er sich suchend umgeschaut hat, und sagt: Da ist der Griffel. Wo ist die Kreide? Schon jetzt werden einige K. ebenfalls zeigen und sagen; die andern folgen bald nach. Hinfort nennen die K. auf: Dies ist? bloß den Namen des Dinges; auf die Frage: Wo ist? antworten sie im ganzen Satze: Da ist — oder hier ist —. Zur Abwechselung läßt L. ein Kind vor die Klasse treten und fragen. Dann die Fragen: Was ist hier? was da? Ist dies der Griffel? Nein, die Kreide! Wo ist doch der Ball? u. a.

Anm.: 1. Die Wörter werden von Anfang an mit dem Artikel eingeübt; er gehört nun einmal zum Hauptwort.

2. Es kommt hauptsächlich darauf an, daß fortwährend etwas vor den Augen der K. geschieht und daß die Scenerie sich häufig ändert. Orts- und andre Veränderungen müssen vielfach eintreten. Darum auch nicht immer dieselbe Betonung und Frageform! Freilich, die Frage: Was ist das? und die Antworten: Das ist der Griffel, das ist die Kreide,

das ist das Wasser sind peinlich zu vermeiden; dabei werden die Kinder irr und wirr. Ehe sie merken und verstehen können, daß durch die Pronomina das und es Dinge im allgemeinen ohne Rücksicht auf den Artikel bezeichnet werden, vergehen Monate. Die Frage: Wo ist? in Verbindung mit dem suchenden Blicke des Lehrers ist ohne weiteres verständlich und die Antwort: Da ist — wird von den K. ganz ungezwungen und sicher gebracht. Der Satz: Da ist das Mündchen, Pätschchen u. s. f. spielt ja auch schon in der Mutterschule eine große Rolle.*) Solche Sätze sind formrichtig, konkret, haben einen reicheren Inhalt als die Nennsätze und können durch eine Bewegung der Hand begleitet werden, haben also viele Vorzüge vor jenen.

3. Daß nicht zunächst Eigenschaftswörter und Beschreibsätze gewählt werden, liegt an der Schwierigkeit, womit diese Einführung behaftet ist; auch bieten sie viel weniger Übungsstoff.

2.

Stoff: Mehr Hauptw. aus I[1]; zeigen, zählen; ich, wir; eins, zwei, drei; sind. — Mehrzahl ohne Formveränderung.

1. L. zeigt auf sich und sagt: Ich — (kurze Pause) dann auf den Gegenstand und sagt: zeige das Bild. Er führt ein Kind vor die Klasse, führt seine Hand und sagt ihm vor: Ich — zeige. Dasselbe geschieht noch mit einigen K. Bald spricht ihm eins die Worte nach und zeigt spontan erst auf sich, dann auf das Bild. Was zwei, drei K. tun und sagen, ahmen die andern bald nach.

L. befiehlt dann einzelnen K. (durch Namensaufruf) später durch einen Wink über die Klasse hinweg, allen: Zeigen! Sagen! (Statt des Imperativs wird anfänglich der Infinitiv gebraucht, was immerhin zulässig ist.) Das einzelne Kind sagt zeigend: Ich zeige das Messer, das Bild u. s. f. Alle sprechen: Wir zeigen die Kreide, das Fenster. Es werden zunächst nur Wörter weiblichen und sächlichen Geschlechts geübt; bei den männlichen erfolgt die Gegenüberstellung: Wo ist der Griffel? Ich zeige

---

*) Reichenau: Aus unsern vier Wänden, Leipzig, Grunow. — „Da is lulu“, erster Satz Luisens, Ament 172. — „Wo ist Mama“, erste Frage des Knaben Preyers S. 348.

d**en** Griffel, d**en** Griffel. Sagt auch: Da ist de**r** Griffel; wir zeigen d**en** Griffel.

2. L. stellt ein Kind allein, zwei andre zusammen und sagt zeigend: **ein** Mädchen, **zwei** Mädchen. Ebenso verfährt er mit Griffeln, Messern, Fingern, Talern, Tellern (diese beiden Wörter werden des ähnlichen Klanges wegen nacheinander eingeübt!), Löffeln, Bechern, Schlüsseln. Er fordert auf, zu zeigen: 1 Messer, 2 Messer, 1 Finger, 2 Finger u. s. f. Einzelne K. sagen: Da ist 1 Mädchen, da sind 2 Mädchen; hier ist 1 Finger, da sind 2 Finger; ich zeige 1 Messer, ich zeige 2 Messer u. s. w.

Dann sagt er: L. (auf sich zeigend) wird zählen, zählen! 1, 2 Mädchen, 1, 2 Griffel, 1, 2 Finger. Du! (Namen) zählen! Einzelne K. sprechen: ich zähle die Becher, Haken, Schlüssel, Lappen. Zählen im Chore! Zusammenzählen in der Weise des Rechnens: 1 Griffel und noch 1 Griffel sind 2 Griffel u. s. f. („sind" erklärt sich durch den Gebrauch). In gleicher Weise wird drei an Hauptw. ohne Formveränderung eingeführt. Zusammenzählen: 2 Griffel + 1 Griffel = 3 Griffel, 1 + 2 Griffel sind auch (!) 3 Griffel. Dann die Zahlwörter ohne Dingwörter: Ich zeige drei (z. B. Kugeln, Striche, Ringe, Kreuze, Punkte die auf der Wandtafel zu sehen sind), wo ist 2, wo 1, wo 3? Ist dies 3? Nein, 2! Sind dies 2 Messer? Nein, 3 Griffel!

Anm.: Bei der Wiederholung nehme man wochenlang Wörter desselben Geschlechts hintereinander daran und zwar sowohl auf die Fragen: Wo ist? und: Dies ist? als auch auf den Befehl: Zeigen! Jedes Kind bekommt seine Aufgabe; der Chor wiederholt jede richtige Antwort. Chorsprechen ist fleißig zu üben. Man hüte sich, die verschiedenen Geschlechter (Artikel) zu früh in bunter Reihe auftreten zu lassen. Die richtige Anwendung der Artikel, später auch der Mehrzahl- und Fallformen ist vornehmlich Sache der Übung und Gewöhnung. Wer zu früh mischt und den Kindern zu viel zumutet, wird „der Tafel", „der Kreide" nicht leicht wieder los. Fehler vermeiden ist besser als sie korrigieren. Kommen doch Verwechselungen vor, so ist augenblickliches

Verbessern und mehrfache Wiederholung das einzig Richtige. Die Erwartung, daß die Kinder auf des Lehrers Heischen und Befehlen die richtige Form finden werden, ist absurd.

3.

Stoff: Zur Einübung gelangen 12—15 Hauptwörter aus I², die Zeitwörter schreiben, nehmen. Mehrzahl auf en (n). —

1. L. (schreibend und sprechend): Ich schreibe auf, ab, auf, Punkt. Noch einmal! Dies ist ein i. In den ersten Tagen lasse man allerlei Figuren nachmalen! Finger hoch! Kinder schreiben auf, ab, auf, Punkt! Dies ist? Wir schreiben ein i, noch ein i, noch ein i. Ferner: auf, ab, auf, ab, auf, Haken oder Bogen. Dies ist ein u! Wo ist das i, wo das u? (auch aus vielen andern Buchstaben heraussuchen!) Kinder schreiben u! Sagen! Wir schreiben ein u! auf, ab u. s. w. Fleißig diktando schreiben, in die Luft und auf die Tafel! Ferner: Schreibt 2 Striche, 3 Ringe, 3 Kreuze, 2 Taler, 4 Taler, 1 Ei, 2, 3, 4 Eier. Zeigen, zählen! (An den Klang der noch nicht geübten Mehrzahlformen gewöhnen sich die Kinder allmählich.)

2. L. (einen Schlüssel u. s. f. nehmend): ich nehme den Schlüssel, ich nehme die Blume, ich nehme das Bild, ich nehme jetzt 2 Schlüssel, 3 Griffel. Ein Kind wird vorgerufen. Nehmen drei Becher, 2 Griffel, 4 Blumen. Nehmen und zeigen! Nehmen und zählen! Nehmt vor die Tafeln! hoch! Nehmt vor die Fibel! hoch! Den Griffel! hoch! Fort die Tafel, die Fibel, den Griffel! Hände so! (Vormachen und nachhelfen.)

3. L. Ich zeige? Kinder sagen: die Blume, das Bild, die Kugel, die Tafel u. s. w. Lehrer: hier zeige ich 2 Blume**n**, hier 3 Blume**n**, hier viele Blume**n**. Dies sind 3 Fibeln, dies 2 Augen, 2 Ohren, 2 Uhren (scharf unterscheiden!). Eine heißt Tafel, zwei heißen Tafel**n**, die Tafeln; eine = Kugel, 2, 3, 4 = Kugel**n**; ich zähle meine Taschen, Augen, Ohren, Schultern, Tafeln, Fibeln u. s. w. Fragen: Dies sind? Wo sind? Wieviel sind hier? Den Sinn des Fragewortes: Wieviel? verstehen die

Kinder bald, wenn man ihnen dieses Wort entgegenruft, sobald sie eine Zahl einmal falsch angeben. Wieviel Kugeln sagst du? Drei? Nein 2 sind es! Wieviel? So öfter.

Neue Hauptwörter werden am besten so eingeführt, daß man die Kinder damit überrascht, wie in Lekt. 1 und 2 gezeigt worden ist.

Man stelle die Wörter je und je zusammen, die die Mehrzahl ohne Formveränderung bilden und ebenso die auf en (n) und übe bei jeder Gruppe die Gegenüberstellung der Ein- und Mehrzahl einzeln; nach Wochen erst mache man bunte Reihe. Die Wörter ohne Formveränderung sind männlich oder sächlich; dort erkennen die Kinder die Mehrzahl an dem Artikel. Dagegen sind fast alle Wörter weiblichen Geschlechts, die die Mehrzahl auf en (n) bilden (männlich sind: Knabe, Herr, Bauer, sächlich: Auge, Ohr, Bett). Da sie schon in der Einzahl das die haben, so merkt mans den Kindern geradezu an, daß sie eine andre Form für die Mehrzahl erwarten; das Endungs-n überrascht sie nicht, sondern entspricht ihrem Sprachgefühl.

Schon bei all diesen Übungen lassen sich die Bildertafeln (z. B. von Kafemann), die sehr deutliche Figuren haben, sehr gut verwerten. Zählt die Knaben auf diesem Bilde, die Frauen auf jenem, die Mühlen, Kirchen auf allen Bildern. Zähl die Kartoffeln! (Das Kind wird damit nicht fertig!) Du kannst (!) sie nicht zählen, ich kann sie zählen! L. zählt vor, ich kann sie zählen, du nicht! Sag: Der Lehrer kann die Kartoffeln zählen, ich kann sie nicht zählen.

4.

Stoff: 12—15 Wörter aus I³, Mehrzahl durch n; vier, fünf; keine; haben; du.

L. (in neckischem, prahlendem Tone): Ich h a b e ein Bild, (flüchtig zeigend) du nicht! ich habe eine Uhr, einen Ball, einen Ring, du nicht! Ich habe eine Fibel — du nicht! eine Tafel,

du nicht! Bald wird ein Kind widersprechen: Ich habe eine Fibel, eine Tafel, einen Ball! So? Zeig!

Hast du auch Augen? Zeigen! Hast du Ohren, Arme, Beine, Schuhe, Griffel, Fibeln, Tafeln, Haare, Finger?

Wieviel Ohren, Augen u. s. w. hast du?

Kannst du Striche, Kreuze, Ringe, Punkte schreiben?

Was hast du hier, hier, hier?

Hat der Tisch auch Beine? Wieviel? Wer oder was hat noch 4 Beine?

Hat der Tisch auch Hände, Finger, Augen? Sag: Der Tisch hat keine Finger, Arme.

Dieses Mädchen hat eine Schürze, wer noch? Was hast du noch?

Zeigt und nennt Dinge der Personen, die 4, 2 Beine haben!

Was hat der Tisch noch? Wieviel?

Wieviel Finger hat die Hand? Wieviel Haare hast du?

Hat die Mutter auch Augen? Wieviel? Was hat die Mutter noch?

Was hat der Vater, der Bruder, die Schwester, der Müller, der Jäger, der Knabe, dieser, die Mühle? Wieviel?

Wieviel Striche, Kreuze u. s. w. kannst du schreiben? Wieviel i, u, e, ei hast du geschrieben (!)?

2. Auf den Befehl: Setzt euch zu 1 und 2! setzen sich die Kinder so, daß je zwei und zwei einander ansehen. (Das erste mal macht diese Reihenbildung Mühe, die sich der Lehrer nicht verdrießen lassen darf). L.: (zu einem Kinde) Frag du: Was hast du hier? Sag du: Ich habe eine Schürze. L. (zum zweiten Kinde): Frag: Was hast du hier? Du, sag: Ich habe eine Fibel. So die Reihe durch!

L. zeigt dann einen Gegenstand und fordert alle Kinder Nr. 1 auf, im Chore zu fragen, Nr. 2 zu antworten. Dann kehrt sich das Verhältnis um. Solche Übungen müssen sehr oft wiederholt werden.

Dann Behauptungssätze: Du hast eine Schürze, du eine Fibel, du einen Ring! und die Erwiderung: Ja ich habe — —

Anm.: Wie die Artikel der, die, das aus den hinweisenden Fürwörtern, so sind ein, eine, ein aus dem Zahlwort eins hervorgegangen. Eine besondere Einführung der unbestimmten Artikel ist überflüssig; indem man bei der Wiederholung verschiedene einzelne Dinge in schneller Folge vorführt und dabei das Hauptwort betont, werden ein, eine, ein mühelos zu Geschlechtswörtern degradiert. Hernach benutzt man sie in Frage und Antwort; ihre Bedeutung ist den Kindern von selbst klar.

5.

Stoff: 12—15 Hauptwörter aus I[5], Mehrzahl durch den Umlaut und e; recht, link.

1. L. Hier ist eine Hand, hier ist noch eine Hand; ich habe zwei — (Pause) Hände, Hände, nicht Hande. Macht auch so: Hier eine Hand, da eine Hand, dies sind die Hände!

Hier eine Bank und noch und noch eine Bank; das (!) sind die Bänke. Ebenso: Bälle, Plätze, Schwämme, Zähne (ä recht lang), Gänse, Ställe, Säcke, Kränze, Wände. Ebenso bei o und u.

Können die Kinder schon a, o, u schreiben oder doch lesen, so verwandle man sie durch die Strichelchen in ä, ö, ü, schreibe an die Wandtafel links ein a und in einiger Entfernung das ä, halte je ein Ding unter a, mehrere unter ä, lasse sie also die Entstehung des Umlauts gewissermaßen anschauen; ebenso bei o und u = eine Vorübung für die Rechtschreibung.

2. L. (dreht den Kindern den Rücken zu und hebt die rechte Hand hoch): Dies ist die **rechte** Hand, die **rechte** Hand. Befehlend: Kinder, rechte Hand hoch! (Wo es nötig, Nachhilfe.) Sagt: Wir heben die rechte Hand hoch! Hände zusammen! Rechte Hand hoch und sagen! Kinder sprechen und tuns.

Griffel nehmen in die rechte Hand, hoch! Sagen! Schreibt auf, ab, auf, Punkt. Wir nehmen zum Schreiben die rechte Hand.

Dies ist die rechte Backe, Schulter, das rechte Auge, Ohr, Bein. Zeigen! Wir zeigen das rechte Ohr, die rechte Wand u. s. w. Wo ist die Tür? Sagt: Die Tür ist rechts!

L. Dies ist die linke Hand. Einübung ähnlich.

Zu lernen: Hier eine Hand (heben!) und da eine Hand (heben!), die rechte und linke (heben!) sind sie genannt;

fünf Finger an jeder (spreizen), die greifen und
 fassen (Bewegungen),
jetzt will ich sie nur noch spielen lassen (Bewegung);
doch wenn ich erst groß (zeigen) bin, und etwas lerne,
dann arbeiten sie gewiß auch gerne.

Einige passende Sätze mit heben sind noch zu üben.

6.

Stoff: Weitere 12—15 Hauptwörter, die die Mehrzahl durch den Umlaut und e bilden*); rund, spitz, eckig; waschen.

1. L. (mit dem Finger einen Ball, einen Taler umfahrend): rund, rund, der Ball ist rund. Befehlend: Kinder, zeigen rund. Die Kinder beschreiben in der Luft Kreise, wie es der Lehrer tut: Wie ist der Ball? Was ist noch rund? Taler, Teller, Becher, Griffel, Ring, Kopf, Knopf, Topf, Stock, Korb, Kugel, Uhr, Blume. Alle diese Sätze werden mit sind, das durch den Gebrauch verständlich wird, in die Mehrzahl gesetzt (aber vorsichtig! Fehler vermeiden u. s. w.; unsichre Formen in die Frage aufnehmen!) und alle Formen dadurch befestigt. (Den Sinn des Wortes Mehrzahl, das der L. kommandoweise anwendet, erkennen die Kinder ohne Erklärung.)

L. zeigt die Ecken einer Tafel. Ist die Tafel auch rund? Nein! Die Tafel ist eckig, eckig, eckig. Was ist noch eckig. Wie ist das a, das o? wie das i, u? Zeigen die Ecken, zählen!

*) Einübung derselben, wie früher gezeigt worden, entweder einzeln oder im Zusammenhange mit den Zahlwörtern, gleich in Sätzen. Jedenfalls muß auch in jenem Falle so bald wie möglich zur Satzbildung geschritten werden, auch durch wo ist? und wie ist?

Wie ist das Auge, Ohr, der Tisch, das Kreuz?

Was hat die Mutter, das rund ist? eckig ist?

L. stellt sich, als wolle er ein Kind mit einer Nadel stechen. Das Kind zieht die Hand zurück. Aha! du weißt, die Nadel pikt, sie ist spitz, spitz, spitz; sieh, der Griffel ist auch spitz. Was ist noch spitz?

Ist der Taler eckig oder spitz? (Große Fröhlichkeit: Der Taler ist rund!) Die Mutter hat einen Topf, der ist eckig, ja? Nein, der ist rund, oder: dies ist kein Topf, dies ist ein Kasten (am Fenster). Zeig den Griffel, er ist unten rund, er soll spitz sein; wir machen ihn spitz (zeigen).

2. L. (sich die Hände waschend): Ich wasche die Finger, die Hände, die Augen u. s. w. Kinder, waschen die Ohren, den Mund, den Kopf! Wasser nehmen! (Vor euch auf dem Tisch ist ja Wasser in der Schüssel! Die Kinder gehen auf diese Phantasievorstellung mit dem größten Vergnügen ein.) In dem Tintenfaß (zeigen) ist Seife (zeigen). Seife nehmen! Waschen! Die Schürze, das Kleid, die Tafel, die Tasche. Habt ihr Wasser? Seife? Nehmt! Was nehmt ihr zum Waschen? Jede befohlene Bewegung wird ausgeführt und dabei gesprochen. Was kann man, muß man waschen?

Anm.: Überhaupt ist oberste Regel von der ersten Schulstunde an, daß die Kinder jedes Werk, jede Tätigkeit durch „gute Reden" begleiten; sie müssen eben „spielend", d. h. handelnd sprechen lernen und sprechend handeln. Dann werden sie mit der Zeit all ihr Tun in Gedanken mit deutschen Worten bezeichnen, deutsch denken.

7.

Stoff: Mehrzahl durch Umlaut und er; dazu 12—15 Hauptwörter aus I 6; naß, trocken, schmal, breit, groß, klein; viel; sehen.

1. L. (läßt Wasser in den Schwamm laufen und spritzt es aus): Der Schwamm ist naß, naß; die Hand ist auch naß.

Der Lappen ist trocken (ins Wasser!) jetzt ist der Lappen auch naß. Die Tafel ist trocken; jetzt ist sie auch naß!

Zeig deine Hand! Ist sie naß oder trocken? Aber jetzt? Wie ist das Spind, die Bank, der Flur? Aber jetzt?

L. (auf die Wandtafel deutend): Die Linie (gemeint ist der Raum zwischen beiden Linien!) ist schmal, schmal, diese ist auch schmal. Dies Lineal ist auch schmal, dieses ist breit; diese Linie ist auch breit. Ich zähle die schmalen Linien, noch einmal; ich zähle jetzt die breiten Linien.

Kinder, zählen. Die Tafel hat 5 schmale Linien, 10 breite Linien. Eure Tafeln vor! Zählt die schmalen Linien! Wieviel schmale Linien hat deine Tafel, wieviel breite?

Zeig das breite Lineal! Nehmen und sprechen! Wie ist die Scheibe, der Rahmen, die Stube, die Diele, die Hand, der Finger?

Ein sehr großes und ein ganz kleines Buch, ein großer Hut und ein Puppenhut, ein Aufgebelöffel und ein Löffelchen aus der Puppenstube verdeutlichen groß und klein. Viel Vergleiche aus dem früheren Stoff: Lehrer und Schüler, Spind und Federkasten, Topf und Becher u. s. f.

Dann Fragen: Wie ist dies? Wer oder was hat schmale, große, runde, kleine, spitze —? Was für Schuhe hat die Puppe? Was für ein Messer hat der Lehrer, die Mutter u. s. w. (Das Fragewort regt die Kinder zum Aufsuchen des fehlenden Wortes und zum vollständigen Sprechen an; umgekehrt schafft das fehlende Wort allmählich Verständnis des Fragewortes.)

2. Augen zu! Hände auf die Augen! Ich habe etwas Schönes, ei! noch etwas Schönes! Aha! Hände ab, Augen auf! Seht ihrs? seht ihrs? Ja, ihr seht es, die Augen sehen das schöne Bild, den bunten Ball.

Was sehen deine (!) Augen hier, hier, hier? Was für Enten siehst du hier, hier? Sag! Ich sehe 2 große Enten, 5 kleine Enten! Zählen!

Wer kann noch sehen? Der Jäger, Müller, Vater, Hund?

Was kannst du zu Hause sehen, auf der Straße, in der Kirche!

Hierher sehen! (Alle 4 Bildertafeln sind vor den Augen der K.) Ein Kind nach dem andern sagt, was es sieht; jeder Satz wird in die Mehrzahl gesetzt, vom Chore wiederholt. Sehr fruchtbare Übungen!

Strophe: Zwei Augen hab ich, klar und hell u. s. w.

8.

Stoff: Hören; dazu klopfen, klingen, singen, sprechen, rufen, pfeifen, knallen, krähen, bellen, brüllen, läuten, donnern, ticken, schreien, trampeln, klatschen, brummen, summen, kratzen, laut, leise.

Augen zu! Hände auf die Augen! Eine Saite oder Glocke ertönt, es wird geklopft oder geklatscht. Was war das? Einzelne K. werden antworten: Der Lehrer klopft, die Glocke klingt; wenn nicht, sagt es der Lehrer. Ihr könnt nicht sehen, ihr hört es, ihr könnt hören, die Ohren hören.

Ohren zu! Er klatscht oder klopft; was war das? Jetzt hört ihr nicht; Hände fort! Hört ihr jetzt? Ja! Was kannst du hören?

Es werden etwa ff. Sätze entwickelt: Der Lehrer singt, ich höre das Singen; der Lehrer spricht, ich höre das Sprechen; der Hund bellt, ich —, die Saite tönt, die Glocke klingt, die Glocke in der Kirche läutet, die Mutter ruft, das Mädchen klatscht, die Uhr tickt, die Flinte knallt, die Kuh brüllt, der Hahn kräht, die Biene summt, der Bär brummt, die Ente schnattert, die Flinte knallt, der Knabe pfeift, die Mühle klappert, die Kinder trampeln; jedesmal wird hinzugesetzt: Ich höre das —. Der Chor wiederholt: Die Uhr tickt; ich höre das Ticken.

Sehen und hören im Gegensatz! L.: Ich werde noch etwas sagen. Das Mädchen schreibt, ich höre das Schreiben! Heiterkeit! Dann rufen die K.: Nein, ich sehe das Schreiben. L.: Der Hund bellt, ich sehe das Bellen! K.: Nein, ich höre das Bellen! Spaß muß sein!

2. Es wird ein lauter Ton, dann ein leiser gespielt, es wird erst laut, dann leise gesungen und erklärt: Das war laut, dies ist leise. Singt, sprecht laut! jetzt leise! Laut sprechen bis zum Schreien, leise bis zum Flüstern, das den Kindern viel Vergnügen bereitet.

L. ordnet an: Ein Kind muß laut sprechen, alle sprechen leise, nicht schreien!

Zwei Ohren sind mir gewachsen an u. s. w.

Anm.: Wenn hören durchgenommen ist, wird den Kindern der Unterschied zwischen h und ch deutlich gemacht und das häßliche chaben, chat, chinten abgewöhnt werden können. Man spreche die Laute erst einzeln, dann in Wörtern sehr deutlich und scharf gegensätzlich aus und lasse es ein Kind nach dem andern wiederholen; Chund und Chaus, die müssen raus! Beim Lesen ist ebenso große Sorgfalt und Ausdauer zu beobachten, ebenso bei dem Unterschied von sch und ß; anfänglich ßießen die polnischen Kinder, allmählich lernen sie doch schießen. Endlich ist das sogenannte Kopflautieren, das Einzelsprechen der Laute eines Wortes, für die Erfassung des Lautbestandes und darum auch für die deutliche Aussprache von großem Werte. Man übe es auch im Sprechunterricht fleißig, besonders bei schwereren und bei ähnlichen Wörtern. Da die Kinder mehr und mehr Laute kennen lernen, so ist es auch mehr und mehr ausführbar.

9.

sitzen, stehen, gehen, laufen, tanzen, springen, liegen, schlafen, lachen, weinen, fliegen.

L.: Ich sitze, Kd. sitzen auch! Jetzt stehe ich; Kinder, auf! Sagen: Wir stehen! Hin! Sagen: Ich sitze. Bildertafeln! Wer steht, sitzt hier, hier, hier?

Dieser Knabe geht, dies Pferd auch. Kannst du gehen? Geh! Sagt: Das Mädchen geht, das Pferd geht.

Dieser Hund läuft, lauf du auch! Sags: Ich laufe! Lauft alle auf den Hof! Zurück!

Springen und klatschen nach zählen! 1, 2, 3, 4, 5.

Der Knabe ist gefallen, er liegt, der Spaten liegt, der Griffel, der Stein liegt. Alle Kinder, liegen! Augen zu!

Schlafen! Ganz still! L. singt leiser und leiser ein Schlummerlied. Auf, auf!! Jetzt seid ihr munter, munter. Sagen: Wir sind ganz munter.

F. du lachst ja, L. du lachst auch, na, dann lacht mal alle! Jetzt genug, sonst hau ich, dann weint ihr. L. zum Spaß einige schlagend, nun weinst du, weint alle! Genug! B. und D. her! anfassen und tanzen, ihr andern pfeift! Kannst du fliegen? Wer kann fliegen? Spiel: Alles, was Federn hat, fliegt hoch.

Füße hab ich, die können stehn u. s. w.

10.

Stoff: Hauptw. aus I[4]; Mehrzahl auf er, ferner: schwarz, weiß, rot, blau, grün, schön, bunt.

1. L.: Dies Buch, Tuch, Band ist schwarz, schwarz, der Schuh ist auch schwarz, der Griffel auch.

Dieses Tuch ist nicht schwarz, nein! es ist weiß, weiß. Die Wand ist auch weiß, was ist noch weiß? Hol den schwarzen Hut! Zeig das schwarze Band!

Schwarz ist eine Farbe, weiß ist auch eine Farbe.

Farbentafel! Zeig schwarz, zeig weiß.

Hier sind noch Farben. Dies ist rot. Was ist noch rot? (Viele Beispiele.)

Dies ist blau! Was ist noch blau?

Dies ist grün! Was ist noch grün?

Du, zeig rot, du blau, du grün, du weiß, du schwarz.

Ich sehe eine Schürze, die ist rot, siehst du sie auch? Zeig die rote Schürze! Kd. zeigt und spricht. Chor wiederholt zeigend den Satz.

Ebenso: eine blaue Jacke, einen grünen Rock, ein blaues Tuch u. s. f.

Dieser Ball hat 3 Farben; dies ist? dies ist? dies ist? Der Ball ist bunt, bunt. Dein Kleid ist auch bunt. Zeigt ein buntes Kleid, eine rote Schürze u. s. w.

Was seht ihr hier, hier? Wie ist das Dach, das Gras? Wer hat einen grünen Rock, wer einen weißen? Wer hat ein buntes Kleid, wer ein grünes?

Wie sagt der Jäger? Ich habe einen grünen Rock! Wie der Müller, der Bauer, das Mädchen, die Frau, der Storch (roten Schnabel, rote Beine).

Was hat die Mutter rotes, blaues, der Vater weißes u. s. w.

Rot ist **schön**, blau auch, bunt auch. Diese Puppe ist schön, dies Bild ist schön.

Wie ist das Auge, wie noch? schön, rund, blau, klein.

Wie ist das Kleid, wie noch? rot, schön, rund.

Wie ist der Becher, wie noch? blau, weiß, rund, klein, schön.

So noch mit vielen andern Dingen. Jede Farbe wird sofort an der Farbentafel, jede andre Eigenschaft durch eine Bewegung veranschaulicht. Befehl des Lehrers: Zeigt!

Sagt zu den Leuten auf diesem Bilde, was sie haben: du hast eine lange Flinte, du eine kurze Pfeife, du hast schöne Blumen, du einen runden Kranz.

Ferner: Kinder setzen sich vis à vis (4. Lektion) und sagen einander, was sie haben (mit Eigenschaftsw. als Attribut!).

11.

Stoff: 10—15 Hauptw. ohne Mehrzahl, I[7]; mein, dein; essen, trinken.

1. L. (essend): Ich esse das Brot, die Wurst. Kannst du auch essen? Was hast du zum Essen hier? Vornehmen und essen!

Du hast nichts? Hier hast du eine Semmel, einen Kuchen, ein Stück Wurst. Was ißt du, du, du?

Was kann man (!) noch essen? (Man wird durch den Gebrauch verständlich.)

Kannst du auch Steine essen? Was kannst du nicht essen? Was ißt das Pferd, der Hund?

In ähnlicher Weise wird trinken eingeführt. Was habt ihr zu Hause gegessen, getrunken? Was Vater, Mutter?

2. L. ruft ein Kind vor, zeigt auf die Schürze desselben und sagt: Die Schürze ist blau, (mit Betonung): Deine Schürze ist blau, deine Augen sind auch blau! Zu den übrigen: Sagt zu ihr: Deine Schürze ist blau, deine Augen sind blau. Zu anderen: Dein Kleid ist bunt! Deine Strümpfe sind schön.

Wie ist meine Uhr? mein Hut?

Wo hast du deinen Hut, deine Tafel, deine Semmel?

Zeig deinen Griffel u. s. w. Sprache und Handlung in Wechselwirkung!

Auf Kommando setzen sich die Kinder, wie in 4 gezeigt worden, vis à vis und stellen einander Fragen nach Mein und Dein. Der L. zeigt zunächst den zu erfragenden Gegenstand den fragenden Kindern; diese fragen: Wo ist deine Schürze, dein Mund, dein Fuß? Nr. 2 zeigt und antwortet. Hernach fragt Nr. 2 und Nr. 1 antwortet.

Dann läßt der Lehrer befehlen (den Imperativ, eine der leichtesten und verständlichsten Sprachformen, erfassen die Kinder sofort). Zuletzt überläßt er den Kindern die Wahl. Ein Kind befiehlt, das andre tuts und spricht dabei. Die ganze Reihe wiederholt dies und das.

Anm.: Solche Übungen, wobei die Kinder sich gegenseitig anreden, müssen wöchentlich wiederholt werden.

12.

Stoff: tragen, holen, bringen; schwer, leicht, stark, schwach, ich bin, du bist, er ist. Hauptwörter, die die Mehrzahl durch den Umlaut bilden.

1. L. hebt ein Kind hoch und trägt es umher. Ich trage das Kind, es ist nicht schwer. K.: Diesen Stein nehmen, tragen! Du kannst ihn nicht tragen, er ist schwer! Sagt: Der Stein ist schwer. Zeigt den schweren Stein! Sagt!

Wer kann den Stein tragen? Der Lehrer, der Vater, Jäger, Müller. Der Lehrer ist stark; wer noch?

Bring deine Tasche, du kannst sie tragen, sie ist nicht schwer, sie ist leicht. Was kannst du tragen? noch, noch?

Den Stein kannst du nicht tragen, er ist zu schwer, du bist zu schwach, schwach. Sagt: Ich bin noch klein und schwach.

Setzt euch zu 1 und 2! Kinder der Reihe 1 fragen nach einander: Was kannst du tragen, was nicht? Reihe 2 antwortet. Alle in Reihe 1 wiederholen die Frage, in Reihe 2 die Antwort.

Alle 1 fragen im Chore, was der Lehrer ihnen zeigt; alle 2 antworten.

Reihe 1 fragen nach einander: Wie ist die Tasche u. s. f. Dann kehrt sichs um!

Fragen des Lehrers: Was kannst du nicht tragen? Wie bist du? Wer kann es tragen? Wie ist er? Bist du klein oder groß, stark oder schwach, schwer oder leicht?

Gegenüberstellung: Wie ist der Tisch? Was ist schwer? u. v. a.

Wir sagen den Leuten und Dingen auf dem Bilde, wie sie sind!

Holen und bringen sind leicht einzuüben. Was holt die Mutter, der Hund, was bringt der Vater, der Jäger?

13.

Stoff: Zucker, schmecken, süß, sauer, gut. Hauptwörter ohne Mehrzahl.

1. L. bringt Zucker und ißt davon. Das ist Zucker, er ist süß. Was ist in der Schale? Wie ist der Zucker? Was ist noch süß? Wer will Zucker haben? Alle? Erst sagen: Ich will Z. haben! Hernach: Ich bitte um Zucker! Hier hast du einen Löffel voll! (Löffelchen aus der Puppenküche.) Wie schmeckt der Zucker? Was schmeckt noch süß?

Wie schmeckt das Brot, die Wurst, die Suppe? Was schmeckt noch gut? Dies schmeckt gut, aber nicht süß, es schmeckt

sauer, es ist Zitrone. Hier schmeck! Du auch! L. preßt die Zitrone aus und gibt jedem Kinde ein Schluck Zitronenwasser.

Was schmeckt noch sauer? Die Milch ist süß oder sauer.

Wer hat Essig geschmeckt? Hier schmeck Essig, er ist sehr sauer.

14.

Stoff: Wiederholung der Mehrzahlformen der Hauptwörter. Der erste, 2. 3. 4. 5. hart, weich, lang, kurz, dick, dünn; rollen, werfen, greifen.

1. L. zeigt einzelne Dinge oder Bilder und läßt in schneller Folge Einzahl und Mehrzahl sagen. Erst lauter gleiche Formen (I 1—7), dann bunte Reihe. Dann Anwendung in Sätzen; die Kinder müssen jeden Satz selbständig in die Mehrzahl setzen.

2. Du bist das erste Kind, du das zweite, du das dritte u. s. w.

Zeigt alle das erste Kind, das dritte, fünfte. Sprecht dazu!

Hier stehen 5 Laute, wir haben 4 Fenster, zeigt das 2., das 4. Fenster. Den 5. Laut. Viele andre Beispiele!

Der Ball.

Was liegt da? Zeigt den Ball und sprecht! Was tut der Lehrer? Wer hat jetzt den Ball? Wie ist der Ball, wie noch, noch? Wie ist dieser? (groß!) Wie ist dieser Ball von Farbe, dieser, dieser? Wer von euch hat einen Ball? Hast du ihn hier? Wer einen Ball hier hat, soll ihn bringen. Sagt es! Wieviel Bälle habe ich jetzt? Wieviel liegen hier, hier, hier? Welcher Ball ist der größte (!) sehr groß? welcher am kleinsten? Ist der Ball eckig? Dieser auch rund? Wie ist der Ball noch (drückend), er ist weich! Dieser auch? Aber dieser? Dieser ist hart! Was ist noch hart, was noch weich? Seht, seht! (den Ball auf Flur werfend) der Ball springt. Was tut der Ball? Spring du auch! Wie hoch springt der Ball? wie hoch du? Zeigen! Sagen! Kann der Ball auch

gehen? Na, so etwas! springen kann er, gehen nicht! Was macht der Ball jetzt? Der Ball läuft oder rollt, rollt; der Ball kann rollen. Was tue ich? ich werfe den Ball! Aber jetzt? ich greife den Ball! Kannst dus auch? Wirf diesen! Greif diesen! O, du kannst nicht greifen; der Ball ist fort; alle K. suchen, suchen den Ball. Bring den Ball! Hol diesen! (L. wirft einen Ball aus dem Fenster.) Der Ball fliegt! Wer kann noch fliegen? Welches ist dein Ball, deiner, deiner? Hol ihn, greif ihn, laß ihn rollen, fliegen, wirf ihn an die Wand. Sagt dem Vater, er soll dir einen Ball bringen. Was tut dieser Knabe, dieser, dieser? (Kasem. Bild I.)

Anm.: Solche zusammenhängenden Gespräche müssen von nun an, so oft es die Zeit erlaubt, geführt werden. Die Formen werden dadurch befestigt, und die Sprache der Kinder gewinnt den lebenswahren Unterhaltungston. Zu empfehlen sind besonders ff. Besprechungen: Unser Körper. Der Apfel. Das Buch. Die Tafel. Unsre Kleidung. Unsre Nahrungsmittel. Das Pferd. Die Schulstube. Unsre Wohnung. Die Küche. Der tägliche Lebenslauf des Kindes.

15.

Stoff: Wiederholung der Mehrzahlformen. Dativ der Hauptw. geben, borgen, schenken; mir, dir, uns, euch.

L.: N., hol den Schwamm! Sag: Ich gebe dem Lehrer den Schwamm. So, schön!

Ich gebe dir einen Griffel, sag's den andern Kindern! Der Lehrer gibt mir einen Griffel.

B., was soll ich dir geben? ein Bild? Hier hast dus, sags!

Was gibt dir die Mutter? Der Vater? Die Tante?

Was gibt die Frau dem Manne? (K. IV) was der Jäger dem Müller? u. s. w.

Was gibt uns die Kuh, die Ziege?

Wer gibt dir Brot, Milch, Suppe?

D., hol mir ein Glas Wasser, gib es, sag!

Du hast keinen Schwamm, ich werde dir einen kleinen schenken! Sag es den andern! Sagt es alle zu ihr!

Du hast keinen Griffel? F., borg dem B. einen Griffel, er gibt ihn dir wieder, bloß borgen. Sag zu ihm: Ich borge dir einen Griffel! F., sag du: Du borgst mir einen Griffel.

(Diese Übungen müssen gelegentlich fortgesetzt und erneuert werden.)

16.

Heißen. Mehrzahl ohne Formveränderung und durch den Umlaut (Neue Beispiele).

1. Wie heißt dies, dies, dies, der, der, der? (Bildertafeln!)

Wie heiße ich? Der Herr Lehrer!

Wie heißt du, du? Die intelligenteren Kinder werden zuerst gefragt, die andern begreifen dann bald, daß sie ihren Namen sagen sollen. Beim Aufrufen sprechen die Kd. hinfort im Satze: Ich heiße.

2. L. (hat mit dem Vater eines Kindes, der zufällig oder auf Verabredung erscheint, ein Gespräch geführt). O., siehst du, das ist dein Vater; er fragt, ob du gut lernst; ich sage: Ja!

Zu anderen: Hast du auch einen Vater? Wie heißt dein Vater? Deine Mutter? Hast du einen Bruder? Wie heißt er? Hast du eine Schwester? wie heißt sie? Wissen die Kinder nicht zu antworten: Du mußt zu Hause fragen!

Anm.: Es können und müssen allmählich mehr und mehr abstrakte Wörter eingeführt werden; man wähle zunächst solche, die anschauliche Momente enthalten und Verdichtungen solcher sind, z. B. wachsen, wohnen, kaufen u. a. **Wachsen:** L.: Hier ist eine Wiese, hier auch, hier auch. Diese Wiese hat kleines Gras, diese großes. Der Bauer kommt und mäht das große Gras ab. Das kleine Gras wird auch groß, so, so, so! immer mehr groß: das Gras kann wachsen, wachsen! Du kannst auch wachsen, die kleinen Blumen, Bäume, Hühner, Enten, Gänse, Schweine, Pferde, Schafe u. s. w. auch; sie wachsen. Hast du eine kleine Schwester? Wie groß ist sie? So groß warst du auch bloß, als du noch klein warst. Da legte dich die Mutter in die Wiege. Jetzt auch noch? Nein, du bist schon zu groß. Dein Bruder ist noch mehr groß, so! (zeigen!);

so groß wirst du auch sein, du wirst wachsen. Meine Haare wachsen, ich gehe zum Barbier, er schneidet sie ab, sie wachsen doch wieder. Meine Nägel an den Fingern wachsen auch, seht, ich schneide sie ab, sie werden wieder lang, sie wachsen, ich werde es euch zeigen. Das kleine Schaf heißt Lamm, es wird so groß, so, so, so, dann heißt es auch Schaf. Das kleine Pferd heißt Fohlen (zeigen und ebenso fortfahren)! Der Knabe wird wachsen, er wird ein Mann; das Mädchen wird wachsen, es wird eine Frau. Ihr sollt sagen, was kann wachsen. Störche — (die Kinder setzen hinzu:) wachsen, Schweine — wachsen, Enten —, Hühner —, Kinder —, Spinde (allgemeine Heiterkeit, ein Beweis, daß die Kinder den Sinn erfaßt haben). Den Stoff fragend wiederholen und einprägen.

17.

Pensum: 2. und 3. Person sing. praes. der gelernten Verben, ferner: finden, legen, kochen, auf- und zumachen, kommen, ziehen.

L. (ruft ein Kind vor): Zeig den Hund! Das Kind tuts und spricht: Ich zeige den Hund. L.: Es ist richtig, du zeigst den Hund! Sagt es alle zu ihr: Du zeigst den Hund. Die Kinder zeigen auf das eine und sprechen zu ihm.

O., hol Wasser. Das K. tuts und spricht. L.: Ja, du holst Wasser! Sprecht alle!

Ebenso folgende Aufträge mit anschließendem ich und du: Zähl die schmalen Linien! Schreib ein l! Heb das Buch auf! Geh auf den Hof! Tanz schön! Spring hoch! Greif die Fliege! Trink Wasser! Schmeck die Milch! (Ist sie sauer oder süß?) Spiel Ball! Bring Blumen! Borg mir deinen Griffel! Such die Kreide! Findst du sie? Mach die Tür auf, das Buch zu! Komm in den Garten! u. s. w. Oder Fragen: Wo sitzest du? Wo stehst du? Wo liegst du? Was hörst du? Was singst du? Wie heißt du? Wohin legst du die Hände? Was findst du? Der Chor wiederholt die Antwort mit: Du —

Wir sagen zu den Leuten auf den Bildern, was sie tun! Du holst Wasser. Du legst Kartoffeln. Du gibst die Blumen.

Du machst einen Kranz. Du sitzest auf der Bank. Du greifst den Ball. Du legst Rüben in die Schürze u. s. w. (Kafemanns Bilder 1—4.)

Was tut der Jäger? Der Jäger zeigt den Hasen. Was tut er? Er zeigt den Hasen! Was die Frau? was tut sie?

Kinder vis à vis! Befehlend: Zeig deine Schürze! K. 2 tuts. 1 sagt zu ihr: Du zeigst deine Schürze und dann zum Lehrer: Herr Lehrer, sie zeigt die Schürze!

18.

Fortsetzung. Unregelmäßige Formen.

L.: Ich nehme die Kreide, aber du (Pause) nimmst, nimmst — nicht nehmst — die Kreide. Nimm den Lappen; du nimmst ihn, alle sagens zu ihr! Andre Beispiele: Du wäschst, du wirfst, du läufst, du ißt, du trägst, du gibst.

Einzelne Verben (erst die mit regelmäßigen Formen, dann die übrigen) durch alle Formen der Gegenwart führen: Was tust du? Ich hole Wasser! Alle wiederholen! Sagt es zu ihr! Zu mir! Ihr alle tuts, wie sagt ihr? Ein Kind zu den andern! Ein Kind zu mir!

19.

Stoff: nehmen, heben, werfen, tragen, legen; stecken, schütten, gießen, fegen, hängen, stoßen, stellen, streuen, tauchen, auf, an, in. Akkusativ und Ortsbestimmung.

Was tue ich? Sie legen das Buch auf den Tisch. Ihr die Hände: Wir legen die Hände auf den Tisch, auf den Kopf, auf den Rücken, auf die Augen.

D., trag die Blumen auf den Hof. Ich trage — du trägst die Blumen auf den Hof.

Was tut die Frau? Die Frau legt — du legst Rüben in die Schürze, Kartoffeln in den Sack.

Die Mutter legt die Wurst auf das Brot, das Brot auf den Tisch, die Äpfel auf das Spind.

Nehmt die Fibel in die Hand. Legt sie auf die Bank. Kinder tun beides und sprechen dazu.

Hänge den Hut auf den Nagel, das Tuch auf den Haken, das Bild an die Wand. (Immer sprechend!)

Binde den Strumpf an den Fuß, den Schwamm an die Tafel, das Bäumchen an den Pfahl!

Fege die Blätter auf einen Haufen, den Staub in den Korb, die Krümchen in die Hand!

Wirf den Apfel in die Schürze, den Ball auf das Dach.

Schütte die Kartoffeln in den Topf, das Salz in den Becher, den Zucker in die Dose!

Steck deine Hand in die Tasche, den Schlüssel in das Schloß, den Griffel in den Federkasten, den Taler in das Kleid.

Stell die Blumen an das Fenster, auf den Tisch, in den Garten.

Der Bauer streut Körner auf das Feld, die Mutter Futter auf den Hof, Salz auf das Brot, Zucker in die Suppe.

Wir gießen den Kaffee in die Tasse, die Suppe auf den Teller, das Wasser an das Fenster.

Ich tauche den Finger in das Wasser, der Knabe taucht die Füße, die Ente den Kopf in das Wasser.

Ich werfe den Ball an die Wand, den Stein auf den Hof, den Schwamm in das Spind, das Kleid auf den Tisch.

Die Sätze werden auch in die 2. und 3. Form gesetzt.

Anm.: Zuerst lasse man nur den Akkusativ oder die Ortsbestimmung ergänzen (Ergänzungsfragen), später erst tritt die Frage: Was tut? auf.

20.

Pensum: Eigenschaftswörter als Attribut, beim Subjekt, beim Objekt. Neu: braun, grau, gelb; scharf, stumpf; hoch, niedrig; neu, alt; schnell, langsam, häßlich, schlecht.

L.: Hier ist ein Storch. Er hat einen langen Schnabel, zwei lange Beine, zwei lange Flügel. Zeigen und sprechen: Wir zeigen den langen Schnabel, die roten Beine.

Die Schwalbe hat einen kurzen Schnabel, der Sperling auch. Sagts!

Was für Flügel hat die Mühle, was für Beine habe ich, hast du?

Was für eine Mütze hat der Jäger, der Müller, der Bauer? Was für eine Schürze hast du, du, dieses Mädchen, diese Frau? Was für ein Tuch, Buch, Pferd, Messer? Was für einen Rock, Stock, Hut? Was für eine Tasche, Schürze, Pfeife, Peitsche, Blume?

Wer hat ein buntes Bild, einen bunten Ball, eine bunte Schürze?

Ist dies die rechte oder linke Hand? Welche Hand ist es? (Es folgt dann der bestimmte Artikel.)

Welches Pferd zieht den Pflug? Das braune, große Pferd. Welches den Wagen? Das weiße.

Welches Mädchen greift den Apfel? Das kleine, schöne.

Welcher Griffel schreibt gut? Der spitze, lange.

Welches Haus ist neu, alt? Das große, kleine.

Gegenüberstellung: Was für ein Messer hat der Lehrer? ein kleines. Welches Messer nimmt der L.? das kleine. Ebenso: Was für eine? und welche? Was für einen? und welchen? Was für Äpfel sollt ihr essen? Welche Äpfel sollt ihr essen?

21.

Mehrzahl der Hauptwörter durch en (e), weitere Beispiele: dieser, e, es; solcher, e, es.

1. Ich habe hier 2 Bälle; welchen willst du haben? Diesen! Ich dachte mirs, dieser Ball ist schön. Sagt alle! Welcher Vogel, Knabe, Baum, Schlitten ist schön? Welcher Hut ist blau, gelb?

Zählt die blauen Hüte, die gelben, die roten Tücher u. s. w.

Zeigt eine Frau, die kniet, ein Mädchen, das läuft. Sagt es! Dieses —.

Ich sehe einen Knaben, der wirft, einen andern, der schlägt, einen andern, der greift den Ball, ein Knabe greift einen Schmetterling, ein anderer taucht die Füße in das Wasser, einer wirft einen Ball. Ich sehe ein s, ein l (unter vielen Buchstaben) welches?

Welches Mädchen windet einen Kranz, welches greift Äpfel, welches bringt Blumen; die Kinder zeigen und sprechen dazu.

In ähnlicher Weise wird solcher, e, es durchgenommen. Du hast keinen Griffel? Willst du solchen oder solchen? Du bist schlau! Dieser Griffel ist lang, spitz, neu, schön; solchen möchte jeder haben! Was für ein Kleid willst du haben, solches oder solches (Muster zeigen!).

Hast du schon solche Mühle gesehen? solche Wurst gegessen? Habt ihr auch solchen Tisch? solchen Korb? Kannst du solche schönen Buchstaben schreiben? Hat dein Vater solche schöne Uhr? Was für Blumen willst du haben? Was für Kinder gehen hier in die Schule? Habt ihr zu Hause solche großen Fenster?

Anm.: In Wochen, die wenig neuen Stoff bringen, wird der erarbeitete Wortschatz an der Hand des Stoffbuchs fleißig wiederholt. Dabei kommen die verschiedenen Sprach-Frageformen abwechselnd zur Anwendung, worauf besonders das Augenmerk zu lenken ist. Durch die Übertragung der Sätze in die Mehrzahl gewinnen die Kinder allmählich große Sicherheit darin.

22.

Besitzanzeigende Fürwörter. Neue Haupt- und Eigenschaftswörter.

Bücher vor! Zeig deine Bücher! Sind dies deine? Ja! Dann sag es!

Sind dies deine Bücher? Nein? Sag: Es sind seine, seine Bücher, ihre, ihre Bücher.

Wessen Tafel ist dies? Meine! Du, sag es zu ihr, zu ihm: Es ist deine Tafel; sprich zu mir: Es ist seine, ihre Tafel. (Übung mit andern Dingen.)

Seht hier den Jäger! Wie ist seine Mütze, sein Gesicht, sein Bart, seine Flinte, wie sind seine Stiefel?

Wir beschreiben die Kleidung des Müllers und seine Arbeit, das Leben des Bauern, den Storch und seine Lebensweise, ferner die Kirche, die Birke, die Schule, das tägliche Leben der Mutter und wenden dabei fortwährend seine und ihre an.

Dann: Zeig deine Bank, du auch, du auch, du auch. Ihr zeigt alle 4 dieselbe Bank; es ist deine und deine und deine und deine Bank. Sag du: Es ist meine und deine und deine und deine. Sag dus auch. Sagt ihr alle 4: Es ist meine und deine usw. Die Kinder zeigen dabei gegenseitig auf sich. Hört! Deine, deine, deine — das ist zu lang; sagt kurz: Es ist unsre Bank, unsre Bank. Ihr 4, ihr 4!

Dies ist unsre Stube, wessen Stube? unser Schwamm, unser Hof, unser Lehrer, unser Haus, wessen?

Ist eure Stube auch so groß (Ich frage: eure, ihr sagt: unsre!) Wie ist euer Tisch, euer Ofen, eure Küche, eure Uhr?

Sprecht zu den Leuten auf dem Bilde: Deine Sense ist scharf, deine Peitsche ist lang, dein Hut ist schwarz u. s. f.

23.

Persönliche Fürwörter in Verbindung mit sein, haben, mit Zeit- und Eigenschaftswörtern.

Die Kinder setzen sich in Reihen vis à vis. L. befiehlt oder macht die Bewegung vor: Reihe 1 stricken! (waschen, spülen, rollen, plätten, klatschen, schreiben, rechnen, singen, trinken, essen, ruhen u. s. w.) Reihe 2 fragen! Ein Kind nach dem andern fragt sein Gegenüber: Was machst du? Ich schreibe! Ja, du schreibst, Herr Lehrer, er (sie) schreibt. So gehts die Reihe durch.

Hernach nimmt der L. seinen Platz auf der andern Seite der Stube, Reihe 2 handelt, Reihe 1 fragt. Immer andre Bewegungen, wodurch sehr viel Zeitwörter eingeübt oder befestigt werden können.

Zu den Leuten auf den Bildern: Was machst du (zum Mäher)? Wie sagt er? Ich mähe! Ja, du mähst, Herr Lehrer, er mäht. Was machst du? Ich binde, ich schiebe den Schlitten, ich schlage den Ball, ich lege Kartoffeln in die Furche u. s. w. Ja, du legst — Herr Lehrer, sie legt —!

Kinder in Reihen: Wie bist du? Ich bin klein, schwach, stark, fleißig, artig, gut, satt, hungrig, schwer, leicht, rein, müde, krank, arm.

(L. sagt, wenn nötig, neue Eigenschaftswörter vor und erklärt sie kurz und bündig durch einen passenden Satz). Ja, du bist klein u. s. w. Herr Lehrer, er (sie) ist klein u. s. w.

Mehrzahlbildung: Alle Kinder 1 fragen, alle 2 handeln (waschen, zeigen u. s. w). Wie seid ihr? Wir sind noch dumm! Ja, ihr seid noch dumm, Herr Lehrer, sie sind —.

Was machen die Waschfrauen? (Lied 7.) Was machen die kleinen Mädchen, die jungen Damen? (Lied 6.) Was machen die Kinder in der Schule? L. lasse die Wörter singend (nach Melodie 7) geben, also: sie rechnen, sie rechnen den ganzen Tag. Was machen die Leute auf dem Felde, die Kinder auf dem Hofe. Wie sagen sie? Sagt es zu ihnen, zu mir!

24.

Gattung und Art. Stand der Eltern.

L.: Der Jäger ist ein Mensch, der Müller auch, der Bauer auch. Nennt andre Menschen! Pferd, Kuh, Schwein sind Haustiere. Nennen! Ebenso Vögel, Fische, Pflanzen, Bäume, Geräte.

Welche Menschen machen Tische, welche Schuhe, welche Kleider? Welche verkaufen Brot, Fleisch, Zucker? Welche lehren die Kinder, welche bebauen den Acker, lenken die Schiffe?

Was ist dein Vater? Was bist du? Was ist dieser, dieser, dieser? Sag es zu ihm! Du bist ein Jäger u. s. w. Was ist der Sperling, die Birke, der Becher?

25.

Stoffbezeichnungen (Hauptwörter ohne Mehrzahl) vom, aus.

Von wem bekommen wir Brot, Semmeln, Kuchen? Vom Bäcker. Von wem Milch, Butter, Käse? Vom Bauern. Tische, Stühle, Spinde? Hose, Weste, Rock? Schuhe, Stiefel? Zucker, Kaffee? u. s. w.

Woraus backt der Bäcker das Brot? Von wem bekommt er das Mehl? Woraus macht der Müller das Mehl? Von wem das Korn? Wer macht das Korn? — Es wird nicht gemacht, es wächst auf dem Felde! Was wächst noch, noch? Vers: Der Bauer baut mit Müh und Not u. s. w.

Woraus macht der Tischler die Geräte, der Schuhmacher die Stiefel, der Schneider Rock, Weste, Hose, der Schlosser Schlüssel und Haken, der Fleischer die Wurst?

Woraus ist gemacht das Hemd, der Ring, der Taler, der Korb, die Tasche, die Geige?

Was habe ich hier gemacht (vor den Augen des Kindes)? Ein Kreuz, einen Stern, eine Düte. Woraus?

Woraus kann das Kreuz noch sein? Woraus eine Kugel, ein Ring, ein Stock, ein Kleid, ein Hut, ein Dach?

Was ist gemacht aus Papier, Leder, Leinwand, Wolle, Seide, Holz, Eisen, Silber, Gold? Stoffnamen ohne Artikel! Aber: Welche (was für) Milch ist in der Tasse?

26.

Werkzeug. (Hauptwörter 1—5) mit; Dativ der Einzahl.

Seht her! Womit gräbt der Mann, pflügt der Knecht, dreschen die Männer, schneide ich? Gegenüberstellen: Dies ist der Spaten, er gräbt mit d e m Spaten; — der Pflug —

mit dem Pflug; der Flegel — mit dem Flegel, das Messer — mit dem Messer.

Womit zeigen, sehen, hören, fegen, essen wir? Womit holt dieser Mann das Korn, jener das Eis? Womit greift der Storch den Frosch, der Knabe den Schmetterling?

Was tun wir mit dem Munde, Messer, Finger?

Womit mäht der Mann, harkt die Frau, wäscht die Mutter? Gegenüber: Die Sense — mit der Sense, die Harke — mit der Harke, die Hand — mit der Hand, die Schere — mit der Schere.

Womit riechen, schreiben, schießen wir? Was machen wir mit der Zange, Säge, Schere? Womit arbeitet der Tischler, Schlosser, Schneider, Maurer?

27.

rechts, links, vorn, hinten, oben, unten, dort, draußen.

Seht nach oben (zeigen, winken). Was ist oben? Zeigt nach oben! Was hat die Stube oben, der Kopf, das Haus, der Turm?

Leg dieses Buch oben hin! (K. tuts und spricht.)

Seht und zeigt nach unten! Was ist unten? Woraus ist der Flur, der Fußboden gemacht? Wir zählen die Bretter? Wo sind diese Bretter? Was hat der Tisch unten, der Becher, der Schuh, das Haus? Leg dieses Buch unten hin.

Links habt ihr die Fenster. Wieviel? Woraus? Wer macht sie? Seht aus dem Fenster, was ist links vom Hause? Was noch?

Rechts habt ihr die Tür und den Ofen. Woraus die Tür, der Ofen? Solche Steine heißen Kacheln; zählt die Kacheln in einer Reihe!

Wer macht die Tür, was hat sie? Wo ist sie, wo sind die Fenster? Ich mache die Tür auf, mach du sie zu, du wieder auf!

Was seht ihr draußen? was noch?

Dort ist ein Baum, dort ein Zaun, dort ein Teich, eine Mühle, dort sind Kinder. Alle sind draußen. In der Pause sind wir auch draußen. Die Kinder sind gern draußen. Im Winter ist es draußen kalt.

28.

Verhältniswörter mit dem Dativ.

Die Tür hat ein Schloß, woraus? Das Schloß hat einen Drücker, einen Riegel, einen Schlüssel. Woraus alles? Das Schloß ist an der Tür; wo?

Was ist an der Sense, Wand, Geige, Kirche, Tonne?

Der Drücker ist fest an dem Schloß, du kannst ihn nicht fortnehmen.

Was ist an dem Rock, Stock, Schuh, Schlüssel, Turm, Stall, Fenster, Kleid, Hut?

Wer oder was ist, steht, sitzt, kniet, liegt, hängt, nagt, näht, wächst, wohnt an —?

Wo (oder woran) hängt, nagt, sitzt u. s. w. er, sie, es? Wo wohnst du, du, du? Namen der Straßen allmählich einüben!

Meine Uhr, meine Taler könnt ihr nicht sehen; ich habe sie in der Tasche; wo? in der Tasche. Was habe ich noch in der Tasche? Schlüssel, Messer, Buch, Bleistift, Zigarre, Papier. Das alles ist in meiner Tasche.

Was hast du in deiner Tasche? Was die Mutter, der Jäger? Was steckt in der Erde, steht in der Ecke, fliegt in der Luft?

Wer betet, kniet in der Kirche? Wer liest, schreibt in der Schule? Hier ist das Schloß, hier das Spind. Was steckt in dem Schlosse, liegt in dem Spinde, in dem Korbe, ist in dem Becher, in dem Sacke?

Wer lebt in dem Wasser, wohnt in dem Hause, schläft in dem Bette?

Eure Hände liegen auf dem Tische; macht so! Jetzt liegen sie auf dem Kopfe, auf dem Kleide, dem Rocke. Das Buch liegt auf dem Spinde.

Wo ist das Dach, sitzt der Vogel, der Knabe, hängt der Hut, steht das Kreuz, schläft der Mann?

Was hast du auf der Nase, Schulter, Hand, trägst du auf der Schürze, Jacke, Tasse, Schale? Wiederholen: mit, von, aus.

29.

Fortsetzung.

Was steht hier bei der Scheune, Kirche, dem Baume, Hause?

Was willst du bei dem Lehrer, der Mutter?

Was tun wir nach dem Lesen, Beten, Spielen, Essen?

Was trägt das Mädchen zu der Mutter, der Vogel zu dem Neste?

Wann gehen wir zur Kirche? Wo bist du zu Hause?

Was essen wir mit dem Löffel, der Gabel, nähen wir mit der Nadel, schreiben wir mit dem Griffel?

Was trinken wir aus der Tasse, dem Becher, dem Glase?

Was holen wir von dem Bäcker, dem Kaufmann?

Wer steht hier hinter dem Zaune, Hause, der Tür?

Was wächst hier neben der Kirche, Mühle, wer sitzt neben dem Strauche.

Was holen wir aus dem Walde, dem Wasser?

Was ist über dem Hause, der Erde, über uns?

Was liegt unter deinem Fuße, deiner Hand, hast du unter der Jacke?

Wer schläft unter dem Baume, was ist unter der Schale?

Was (wer) steht vor dem Kinde?

Was seht ihr vor unserm Hause, steht vor der Kirche, hängt vor euren Augen, liegt vor euren Füßen? (Ihr sagt: unser!)

Anm.: Weil der zu übende Dativ schon immer in der Frage enthalten ist und die Kinder stets nur Hauptwörter ergänzen, so begreifen sie die Präpositionen ebenso leicht, als ihnen „dem, der" geläufig wird. Wenn sie darin geläufig sind, wiederholt der L. annähernd denselben Stoff auf die Frage: Wo? Bei all diesen Übungen leisten Bildertafeln vortreffliche Dienste; man wird die Sätze leicht erkennen, die sich auf Bilder beziehen.

Wo schwebt der Vogel? Wo ist der Schornstein, das Dach, der Boden, der Keller, das Kreuz, der Himmel, die Erde? Wo schläfst, betest du? Wo steht, liegt, befindet sich, arbeitet, gräbt, spielt, hütet, trocknet, bleicht, blüht, baut u. s. w. der — die — das?

30.

Dativ der Mehrzahl, der besitzanzeigenden, hinweisenden Fürwörter.

Zählt die Fenster, die Bänke, die Wände! Was befindet sich unter den Fenstern, liegt auf den Bänken, hängt an den Wänden?

Hört! die Fenster — an den Fenstern, die Bänke — auf den Bänken, die Wände — an den Wänden — immer kommt n hinzu!

Es werden nun passende Beispiele aus den vorigen Übungen in die Mehrzahl gesetzt, ferner die Übungen aus 15 mit mir und dir wiederholt (Reihen!) und daran die Übungen des Dativs der Mehrzahl angeschlossen.

L.: Zu einem Kinde sagt man dir, zu vielen euch! Ihr sagt beim Antworten uns. Soll ich euch Zucker oder den Stock geben? Was soll ich euch vorschreiben, zeigen, mitbringen? Wer gibt uns Milch, Butter, Käse, wer Wolle, und Fleisch, wer Federn und Fleisch, wer die Äpfel, Birnen, Beeren?

Was gibt uns das Pferd, das Schwein? Wodurch nützt uns der Hund, die Katze?

Je ein Kind der rechten Seite steht auf und fragt alle Kinder der linken Seite: Habt ihr euch gewaschen, gekämmt,

die Kleider gebürstet, die Schuhe geputzt, die Füße gereinigt? Ja, wir haben uns die Augen, Hände u. s. w. gewaschen, u. s. w.

Was sehen wir in unserm Garten, auf unserm Felde, auf eurer Wiese? Welche Tiere leben, welche Bäume wachsen in unsern Wäldern? Welche Fische fangen wir in unsern Teichen? Welche Speisen stehen auf unsern Tischen?

Ihr sollt euren Lehrern und Eltern gehorchen!

Anm.: Die Namen der Wochentage werden, von einem Montag anfangend, von einem Tage zum andern gelernt; dazu die Wörter: heute, morgen, gestern, jetzt, hernach.

31.

Wiederholung des bloßen Akkusativs nach 2, 3, 4, 6, 7, 10 u. s. w., ferner der Sätze mit Ortsbestimmung im Akkusativ (19).

Wohin taucht der Knabe seine Füße, die Ente ihren Kopf.

Wohin treibt der Hirt die Herde, der Baum die Zweige, die Wurzeln?

Wohin legt das Kind die Blumen, der Vogel die Eier?

Wohin schickt dich die Mutter, gehst du am Sonntag?

32.

Gegenüberstellung des Dativs und Akkusativs auf die Fragen: Wo? und wohin?

Wo liegen die Bücher? Unter dem Tische. Hierher die Bücher! Wohin legst du sie? unter den Tisch.

Wo hängt das Bild, wohin hänge ich es jetzt?

Was ist in dem Glase? Wohin gieße ich jetzt das Wasser?

Wo leben die Fische, Rehe, Mäuse? Wohin schwimmen, springen, laufen, klettern sie?

Viel leicht zu findender Übungsstoff.

33.

Rückbezügliche Zeitwörter.

Wascht eure Hände, Augen, Ohren, den Kopf, Hals, Rücken, das Gesicht. Sagt: Ich wasche mich. Zur andern:

Du wäschst dich! Was tut auch die Katze? Sie wäscht sich. Was tut der Vater, wenn er von der Arbeit kommt? Was tun wir alle des Morgens? Wascht ihr euch auch die Zähne? mit der Bürste? Sagt es zu der andern Seite der Klasse, zu mir!

Wozu brauchen wir den Kamm? Was kämmt ihr bloß? Was kämmt sich der Vater, der Lehrer? —

Du bist gefallen, hast du dich gestoßen?

Ich schenke dir eine neue Fibel, freust du dich? Wie sehr?

Was habt ihr in der Nacht bloß auf dem Leibe? Was zieht ihr euch zuerst an, was dann, dann?

34.

Dürfen, sollen, wollen, müssen (können ist bekannt).

Nehmt die Tafeln vor, wir wollen schreiben, du auch? Sags zu ihm, sagt es alle zu mir: Wir wollen alle schön schreiben.

Was willst du gern tun? Willst du mir diesen Brief forttragen, ein Glas Wasser holen? Willst du der Mutter helfen, das ganze Brot aufessen?

Alle sollen schreiben, N. du schreibst nicht, du sollst schreiben!

Was sollst du noch tun, in der Schule, zu Hause, auf der Straße? Was sollst du nicht tun? Wieviel sollst du alle Tage schreiben, lesen?

Kannst du denn auch schreiben? was? sie auch? Sagt: Wir alle können schreiben!

Ein Kind sagt: ich will, ich kann; alle sagen: wir wollen, können. —

Du hast die Buchstaben verwischt, du den angestoßen; das darfst du nicht! Was noch darfst du nicht, was darfst du? In der Mehrzahl sagen wir dürfen.

Was dürft ihr nicht? Das Schlechte dürft ihr nicht, das Gute müßt ihr tun! Wen mußt du lieben, grüßen, anbeten?

Wem mußt du gehorchen, antworten, danken? Du darfst niemandem schaden, mußt jedem helfen, wenn du kannst.

35.

Perfektum mit haben.

1. Wieviel Punkte sind dies? Woher weißt du es? Aha, du hast sie gezählt! Hast du schon einmal die Sterne gezählt? Nein, die Sterne hat noch kein Mensch gezählt.

Hast du schon einen Affen gesehen? Wer hat ihn dir gezeigt?

Jetzt sprechen wir mit einander, was haben wir vorher gemacht? gelesen, gerechnet.

Was hast du heut zum Frühstück gegessen? Hast du auch vorher gebetet?

Habt ihr die Musik gehört? Wer hat die Milch geholt, genascht?

Du solltest meine Feder suchen, hast du es getan? Wer hat dir das schöne Band gekauft?

2. Wir sagen nicht, ich habe geschreiben, sondern: ich habe geschrieben, gefunden, gebracht, geschossen, geschlossen, gegriffen u. s. w.

Damit sich die Kinder an die richtigen Formen allmählich gewöhnen, müssen diese vorläufig in die Frage aufgenommen werden. Weil nun schon nach verschiedenen Satzteilen gefragt werden kann, so sind die Antworten nicht monoton und die Arbeit wird nicht langweilig, wennschon dasselbe Perfektum wiederholt gebraucht wird.

Was hast du heut schon alles getan?

Was sagt der Bauer abends? Ich habe gestreut, gemäht u. s. w.

Was der Müller, der Vater, die Mutter, der Bruder, die Schwester?

36.

N., hol mir ein Glas Wasser! Du bist schnell wiedergekommen, du bist wohl gelaufen. Hört! Wir sagen nicht:

Ich habe gekommen, sondern ich bin gekommen; nicht: Ich habe gelaufen, sondern ich bin gelaufen.

Wie ist der Knabe auf den Baum gekommen? geklettert!

Seht den B.! Früher war er so groß (an der Tür gemessen), jetzt so — er ist sehr gewachsen.

Bist du gefallen? Bist du schon im Bahnzuge gefahren?

Gestern habe ich dich gesehen; wohin bist du mit dem Vater gegangen?

Wohin ist der Vogel geflogen?

Wonach ist die Mutter in die Stadt gefahren?

Wohin ist das Wasser geflossen?

Wohin ist der Stein gesunken?

Wohin ist der Herr geritten, der Hase gesprungen, der Käfer gekrochen?

Hast du eine Tante? Wann warst du bei der Tante?

Wo war deine Mutter gestern? Wo war dieser Mann, dieses Mädchen? Wann warst du in der Kirche? Wo waren die Äpfel früher?

Anm.: Da die Kinder nun schon im Lesen und Schreiben so weit gefördert sind, so werden mit Hilfe dieser Fertigkeiten mannigfache Übungen derjenigen Perfekta angestellt, die von der Grundform abweichen. Wo die Formen übereinstimmen, setze man das Perfektum auch immer gleich in das Imperfektum um; die abweichende Form des Imperfekts bedarf besonderer Übung.

37.

Steigerung der Eigenschaftswörter.

Stöcke von verschiedener Länge, Dicke, Schwere werden mit einander verglichen und so die erste Steigerungsstufe gewonnen. Welcher ist schwerer, dicker, spitzer, länger, härter, weicher?

Verschiedene Dinge werden inbezug auf einzelne Eigenschaften mit einander verglichen und das Ergebnis ausgesprochen.

Wer läuft schneller? Was ist schöner? Wo ist das Wasser tiefer? Wann, wo ist es wärmer?

In derselben Weise wird durch Vergleichung dreier und mehr Gegenstände die — relativ — bedeutendste Eigenschaft herausgestellt. Konträre, besonders räumliche Eigenschaften mit allen Stufen werden durch Zeichnung oder Experiment versinnlicht, z. B. hoch und niedrig, groß und klein, schmal und breit, langsam und schnell. An der Wand wird durch Striche die Höhe von sechs oder noch mehr verschiedenen Gegenständen bezeichnet, an der Wandtafel die Breite, durch das Gefühl verschiedene Wärmegrade (s. nebenan).

am größten
noch größer
groß
klein
kleiner
am kleinsten

38.

Futurum I.

Rechnet diese Aufgaben! Wer wird zuerst fertig sein?

A. und B., lauft an den Zaun und zurück. Wer wird zuerst hier sein? Du? Wir werden ja sehen!

Ich lege das Buch hier so hin; was wird geschehen? Es wird fallen, ja das meine ich auch.

Was wirst du heut noch tun? Was wir alle!

Ich habe mein Messer fortgelegt, sucht es, wer wird es finden?

D., du warst früher so groß, jetzt so, bald wirst du noch größer sein, wie das? Du wirst wachsen, du wirst noch größer werden als dein Bruder, wirst mal sehen!

N. hat gestern O. geschimpft, wirst du es noch einmal tun?

Was macht dieser Mann jetzt, was wird er dann tun?

Wer wird dir das Kleid nähen, die Strümpfe stopfen, die Suppe kochen, das Bett machen, einen Kuß geben?

39.

Genitiv der Ein- und Mehrzahl.

Müller und Knecht haben jeder eine Pfeife, wie ist diese, jene? Sagt: Der Müller hat eine lange, der Knecht eine

kurze Pfeife. Wessen Pfeife ist länger? Man sagt nicht, dem Müller seine, sondern kurz des Müllers. Die Pfeife des Müllers ist länger als die Pfeife des Knechts.

Ich frage wessen? Ihr antwortet des.

Wessen Füße sind größer, wessen Griffel länger, wessen Blätter größer? (Genitiv auf s.)

Dann Beispiele auf n (des Knaben), dann solche, wobei Nom. und Gen. gleich sind (die—der Kirche).

Dann Gegenüberstellung von Nom. und Genitiv.

Täglich 4 Sätze schreiben, in denen die 4 Fälle angewendet sind. Endlich: Genitiv der Mehrzahl und ähnliche Übungen.

40.

Zusammengesetzte Hauptwörter.

Wo habe ich doch mein Messer? In der Hosentasche ist es nicht, in der Rocktasche auch nicht, aha! in die Westentasche habe ich es gesteckt. Habt ihr gehört? Wie nannte ich diese Tasche, diese, diese? Sagt: Die Tasche in der Hose heißt Hosentasche, die — Rocktasche, die — Westentasche.

Wie wird wohl die Tasche in deinem Kleide heißen, die für die Schule, für das Geld, für die Reise, die im Wagen, zum Umhängen, für die Jagd?

Wie heißt die Tür, die in die Stube führt, ins Haus, in den Stall, in den Ofen, in den Keller, in die Kirche, in den Garten?

Was für Messer, Tische, Spinde, Bäume, Mühlen, Straßen, Lampen gibt es?

Welche heißt Küchenlampe, Küchenschürze? Viel Übung!

Bei sehr tüchtigen Kindern lasse man die 9 Gruppen von zusammengesetzten Hauptwörtern bilden, die sich durch die 3 Geschlechter ergeben, nämlich:

der — der	das — die
die — der	das — das
das — der	der — das
die — die	die — das
der — die	

Beispiele: Der Rockknopf, Hosenknopf, Hemdknopf; die Küchenschürze, Tischlampe, Papierschere; das Haarband, Schulkind, Halstuch.

Manchmal lassen sich Grund- und Bestimmungswort vertauschen: Haushund, Hundehaus, Fingerring, Ringfinger, Gartenblume, Blumengarten.

Wie heißt das Haus, worin wir wohnen, die Stube, worin wir schlafen, die Feder, womit wir schreiben, das Buch, worin wir lesen? (Grundwort ein Hauptwort, Bestimmungswort ein Zeitwort.)

Welcher Vogel heißt Rotkehlchen, Buntspecht; was ist ein Blaustift (Grundwort ein Hauptwort, Bestimmungswort ein Eigenschaftswort).

Jedes Hauptwort wird erklärt, das genannte Ding aufgesucht, beschrieben; mehrere Sätze von verschiedener Form!

Stoffbuch.

I. Hauptwörter.

1. Finger, Fenster, Lehrer, Schlüssel, Messer, Griffel, Mädchen, Becher, Eimer, Taler, Teller, Löffel, Wagen, Lappen, Haken, Flügel, Halter, Jäger, Müller, Schlitten, Spaten, Kaiser, Tischler, Bäcker, Schäfer, Bettler, Schüler, Rücken, Knochen, Beutel, Bügel, Stiefel, Pantoffel, Henkel, Spiegel, Besen, Braten, Kuchen, Laden, Keller, Ufer, Schimmel, Fohlen, Laken, Segel, Kragen, Zügel, Rahmen, Winter, Sommer, Morgen, Kissen, Daumen, Deckel, Riegel, Ziegel, Himmel, Fleischer, Schneider, Töpfer, Glaser, Maurer, Regen, Tropfen, Reiter, Säbel, Bogen, Käfer, Pfarrer.

2. Auge, Ohr, Tür, Tafel, Blume, Kugel, Ente, Uhr, Tasche, Lampe, Flinte, Hase, Hose, Treppe, Frau, Rübe, Kartoffel, Bauer, Egge, Nase, Schulter, Brücke, Straße, Rute, Leiter, Peitsche, Schürze, Säge, Rose, Geige, Suppe, Zunge, Feder, Kette, Taube, Schwalbe, Pumpe, Pfeife, Kirche, Mühle, Kohle, Küche, Biene, Knabe, Kanne, Katze, Scheibe, Ziege, Mütze, Fibel, Hemd, Semmel, Kirsche, Birne, Pflaume, Stube, Decke, Schule, Lippe, Backe, Ecke, Schale, Zeile, Pause, Keule, Sonne, Stunde, Platte, Flasche, Sense, Harke, Walze, Tonne, Garbe, Herr, Fahne, Scheune, Fliege, Bett, Beere, Schwester, Schüssel, Gabel, Zahl, Seite, Puppe, Wiese, Krähe, Rabe, Raupe, Made, Spinne, Tasse, Glocke, Bürste, Kohle, Schachtel, Sprosse, Tanne, Eiche, Birke, Schaufel, Schere, Wolke, Woche, Strafe, Schmerz.

3. Strich, Kreuz, Punkt, Ring, Arm, Bein, Schuh, Haar, Tisch, Spind, Stein, Pferd, Schaf, Hund, Schwein, Knecht, Flur, Laut, Teich, Beil, Schiff, Huf, Seil, Berg, Strick, Brot,

Stück, Fisch, Tag, Kern, Stern, Mond, Wort, Licht, Docht, Heft, Hering, Wind, Sperling, Abend, Schirm, Pfennig, Zeh, Stiel, Griff, Weg, Pilz, Beet, Blitz.

4. Ei, Bild, Kleid, Kind, Nest, Feld, Brett, Lied, Gesicht.

5. Hand, Kopf, Rock, Stock, Hut, Ball, Hahn, Bank, Platz, Schwamm, Korb, Kuh, Gans, Baum, Stall, Topf, Knopf, Hof, Zaun, Maus, Nuß, Strumpf, Stamm, Pflug, Sack, Turm, Stuhl, Fuß, Kahn, Hefe, Hals, Kamm, Schwanz, Kranz, Storch, Ast, Zopf, Schnur, Wurst, Wand, Bart, Nacht, Bach, Kuß, Sarg, Baum, Zaun, Bauch, Haut, Sohn, Frosch.

6. Band, Dach, Rad, Mann, Faß, Land, Blatt, Glas, Wald, Rand, Loch, Dorf, Buch, Tuch, Kuß, Wurm, Haus, Strauch, Horn, Huhn.

7. Apfel, Nagel, Mantel, Bruder, Vater, Mutter, Ofen, Vogel, Schnabel, Faden, Boden, Garten, Hammer, Tochter, Acker.

8. Wasser, Bier, Kaffee, Zucker, Feuer, Asche, Rauch, Sand, Geld, Eisen, Holz, Glas, Leder, Wolle, Seife, Eis, Hafer, Roggen, Weizen, Erde, Gras, Heu, Schnee, Stroh, Papier, Schaum, Honig, Wäsche, Luft, Kreide, Tinte, Mund, Butter, Fleisch, Milch, Käse, Blut, Gold, Silber, Kohl, Angst, Hunger, Durst, Husten, Gott.

II. Eigenschaftswörter.

1. schwarz, weiß, blau, rot, grün, gelb, grün, grau, bunt, rund, eckig, flüssig, gesund, still, roh, gar, tot, leer, voll, grade, nackt, wahr, ganz, trocken, satt, recht, link.

2. lang, kurz, hoch niedrig, klein, naß, scharf, spitz, stumpf, hart, weich, schwer, leicht, süß, sauer, bitter, kalt, warm, heiß, hell, dunkel, gut, schlecht, schön, häßlich, faul, fleißig, neu, alt, fest, krank, dick, dünn, rein, schmutzig, laut, leise, reif, reich, arm, schnell, langsam, müde, klug, dumm, treu, enge, glatt, nahe, weit, artig, breit, schmal, fett, fein, krumm, schief, tief, rauh, früh, spät, hungrig.

III. Zeitwörter.

1. gehen, fliegen, kommen, laufen, wachsen, klettern, fahren, schwimmen, aufwachen, sinken, reiten, kriechen, springen, fallen, fließen.

2. spielen, lachen, weinen, blühen, beten, stehen, sitzen, schreien, brennen, klappern, husten, spuken, frieren, liegen, schlafen, niesen, zischen, knieen, lügen, nicken, knallen, fehlen, bellen, baden, regnen, antworten, blüten, sprechen, sagen, spaßen, tanzen, schneien, blitzen, donnern.

3. zeigen, zählen, rechnen, holen, suchen, haben, aufmachen, kaufen, rauchen, hören, säen, streuen, schmecken, kratzen, schimpfen, pflügen, rollen, fegen, sägen, abwischen, mähen, kauen, jagen, schälen, fragen, bauen, nähen, hüten, küssen, sammeln, schütteln, kochen, harken, pflücken, schlachten, stricken, lieben, loben, anzünden, auslöschen, fühlen, horchen, naschen,

lesen, geben, schlagen, aufhalten, graben, backen, sehen, heißen, halten, mahlen, fahren, tragen, essen, fressen, umhauen, waschen,

schreiben, finden, bringen, aufschließen, nehmen, greifen, schießen, ziehen, schneiden, schieben, dreschen, singen, trinken, beißen, reiben, bitten, heben, zerreißen, anziehen, ausziehen, riechen, brechen.

4. werfen, stoßen, schütten, gießen, stechen, stecken, stellen, legen, hängen, tauchen, fegen, schieben, binden, tragen, streuen, heben, nehmen.

5. geben, nehmen, holen, bringen, schenken, borgen, dienen, danken, gehorchen, drohen, folgen, glauben, nützen, schaden, reichen, schicken, antworten.

6. sich waschen, kämmen, freuen, stoßen, wünschen, anziehen, ausziehen, umdrehen, ausruhen, baden.

Die übrigen Lehrfächer.

1. Das Lesen.

Da ich ein Kind war —

Das Lesen an und für sich, d. i. die Technik des Aneinanderfügens der Laute, ist durchaus eine mechanische Tätigkeit. Daß die Laute s i zusammengenommen si und m a l ebenso mal ausgesprochen werden, lernen die Kinder nur durch Vortun und Nachahmen. Wenn schwache Kinder, was hin und wieder vorkommt, die Laute richtig nennen, aber falsch zusammen ziehen, so hilft kein Ermahnen, kein Erklären, sondern nur das Vorsprechen. Dies Vortun muß in manchen Fällen noch viel später immer wieder eintreten und aushelfen, wenn die Kinder geirrt einsilbig lesen oder statt der gestrige der ge=strige sagen oder in Ameise die 2. Silbe betonen. Viel Übung allein kann hier Sicherheit, Geläufigkeit schaffen, und das Behalten spielt eine viel, viel größere Rolle als das Verstehen. — Weil nun aber die Wörter doch auch etwas bedeuten, ja bei verschiedener Stellung im Satze, bei anderer Betonung (man denke z. B. an Ach!) u. s. f. Verschiedenes bedeuten können, so redet man auch von logischem und ästhetischem Lesen. Diese sind der Zweck jenes, welches eben nur Mittel zum Zweck ist. — Wir haben es zunächst nur mit der Erwerbung der mechanischen Lesefertigkeit zu tun. — Mechanisch nennen wir im gewöhnlichen Leben das, was lediglich oder hauptsächlich Sache der Übung und Gewöhnung ist, also unter gänzlichem Ausschluß oder unter sehr geringer Anteilnahme des Bewußtseins erfolgt; denn Bewußtsein ist das Kriterium für vollwertiges, psychisches Geschehen, für Denktätigkeit. Dem Mittel zum Zweck soll man

nicht die Bedeutung des Zwecks selbst verleihen und einer mechanischen Tätigkeit nicht das Air einer wissenschaftlichen geben. Das geschieht aber von den Anhängern der Normalwortmethode. Sie stellt an die Kinder das Verlangen, zu begreifen, daß maus aus m, au, s besteht, damit sie rückwärts m au s mit mit Bewußtsein und Verständnis zu maus zusammenschleißen und später bei seim, saum, u. s. w. sich die Sachlage logisch vergegenwärtigen. Wer jedoch Kinder aufmerksam beobachtet, findet immer wieder, daß sie nicht analysieren und daß ihnen die wissenschaftliche Erkenntnis, daß die Wörter aus Lauten bestehen, auf dieser Stufe überaus gleichgültig ist. Für sie ist dies ein i, jenes ein s; mit dem Begriff oder Gattungsnamen Laut wissen sie noch nichts anzufangen. Ebensowenig haben sie ein Verlangen, einzelne Laute aus Wörtern herauszuhören (z. B. das i aus Igel, das u aus Uhu); man fühlt es ihnen im Gegenteil ab, wie sie es geradezu verwunderlich finden, daß man sie bei dieser Gelegenheit, wo sie doch so leicht tätig sein können und so gern tätig sein wollen, noch erst mit diesem Stachelwesen und jenem Spuktier bekannt macht. „In der Tat hat die bisherige Erziehungstheorie mehr oder minder mit einer Abstraktion, „Kind" genannt, hantiert. Je mehr aber die in den letzten Jahren begründete wissenschaftliche Erforschung des kindlichen Seelenlebens, die Kinderpsychologie, vorwärts schreitet, desto mehr zeigt es sich, daß das Kind seine eigene Weise zu denken, zu streben besitzt und daß wir die Gesetze des Geisteslebens Erwachsener nicht ohne weiteres auf das Kind übertragen dürfen." *) Hier nun ist für das Kind das i, das u, das su u. s. w. nicht bloß etwas Selbständiges, Bedeutungsvolles, sondern sogar etwas sehr Bedeutendes. Schau ihn nur an, den kleinen Burschen, wie er vor Freude und Selbstachtung strahlt, wenn er nun endlich aus eigner Vernunft und Kraft

---

*) Dr. Stimpfl in der Vorrede zu Sullys Werk: Untersuchungen über die Kindheit.

das erste i fertig gebracht hat! Frag ihn dann, ob er nicht eine ganz besondere Freude darüber empfindet, daß er nun vom igel den Anfang kann — er wird dich verständnislos, geärgert ansehen.

Wer sich des goldnen Wortes: Da ich ein Kind war, war ich klug wie ein Kind, redete wie ein Kind und hatte kindische Anschläge und seiner eignen Kindheit erinnert, der wird beim Lesenlernen die Kinder nicht mit Dingen behelligen, die nach ihrer Meinung nicht am Wege liegen, sondern wird sie ohne Umschweife in die anmutige (für das Kind sicherlich) Kunst des Lautierens einführen und dadurch auf eine überaus leichte und doch sehr geschwinde Art Korpsgeist, Solidarität in die Klasse bringen. Dazu ist die synthetische Lesemethode ganz vorzüglich geeignet und zwar die reine Lautiermethode, die gleich mit der Druckschrift beginnt, insofern am besten, als sie unsre polnischen Schüler befähigt (weil das Lesen durch den viel langsameren Gang, den das Schreiben hervorruft, nicht aufgehalten wird), recht bald das, was sie sprechen, auch zu lesen, um es dann wieder nach einiger Zeit auch zu schreiben und so unverlierbar im Gedächtnis zu befestigen.

Weil indessen Schreiben und Lesen bei gleichzeitigem Betrieb sich gegenseitig sehr fördern, weil man die Kinder ferner auch nach der Schreiblesemethode in einem Jahre zum Lesen und Schreiben leichter Sätze bringen kann, so ist diese ebenso sehr zu empfehlen. Schwere Buchstaben, z. B. r sind in diesem Falle hinter schreibleichtere zu stellen.

Wollen wir den Lesestoff nicht auf ein Minimum beschränken, so werden darin immer Silben oder Wörter vorkommen, die für das Kind z. Z. zunächst bedeutungslos sind und vorläufig „Fremdwörter" bleiben. Wir dürfen unser Verständnis beim Kinde nicht voraussetzen, es nicht in sie hineinzubringen hoffen. Es ist nahezu unmöglich, den sechsjährigen Kindern — und nun gar fremdsprachigen — klar zu machen, was lau, leim, seim bedeuten. Das Kind hat das natürliche Gefühl,

daß alles, was es da liest, etwas bedeutet; daß es vieles noch nicht versteht, daß oft garnicht versucht wird, ihm dies und das klar zu machen, findet es ebenso natürlich. Ihm genügt es, wenn es hin und wieder aufgeklärt und auf den Sinn dieses oder jenes Wortes hingewiesen wird. Wenn also auf alle Fälle viel Unverstandenes gelesen werden muß, warum wollen wir uns umgekehrt Silben entgehen lassen, die für die Technik des Lautierens — und darauf kommts jetzt doch nur an — wertvoll sind, z. B.: sa, se, si, su. Bedeuten sie an und für sich nichts, so doch in den Wörtern sagen, sehen, suchen, sitzen.

Wenn sie sich auch nicht gerade verständlich machen lassen, so doch angenehm und in etwas bedeutungsvoll. Bei si schalte ich z. B. ein: Sieh, doch sieh! da läuft ein Häschen, liegt ein Kätzchen; bei su singe ich das Verschen: Suse, liebe Suse, was raschelt im Stroh? vor u. a. m. Ob die Fibel solche Silben bringt oder nicht, ist unwert des Streits; auf jeden Fall müssen sie an der Wand- und Lesetafel gebildet werden.

Auf einer anderen Verkennung des kindlichen Wesens und der Sachlage beruht die Ausschließung der Hauptwörter aus dem ersten Lesestoffe, die dadurch begründet wird, daß wir den Kindern nichts Falsches vor Augen führen dürften, weil sie sichs einprägen und uns der Unwahrhaftigkeit zeihen könnten. Dem ist folgendes entgegenzuhalten: Wenn etwas pädagogischen Zwecken dient, so darf es auch angewendet werden; da uns nun die Hauptwörter besonders in der ersten Zeit viel praktischen Lesestoff bieten, der andernfalls gar nicht zu ersetzen ist, so dürfen wir sie auch vorübergehend klein schreiben. Außerdem ist fast jedes dieser Wörter Silbe eines andern Wortes und als solche klein zu schreiben; die skrupelhaften Didaktiker mögen darin einen Trost finden. Es ist ferner zu bedenken, daß wir dem Kinde je und je nur eine Schwierigkeit bieten dürfen, andererseits jeden Stoff so vielseitig wie möglich zu behandeln, durchzugehen verpflichtet sind, also jeden Laut in allen oder doch möglichst vielen Verbindungen auftreten zu lassen. Endlich:

Das Kind fühlt es recht wohl, daß wir seiner Schwäche fortwährend Konzessionen machen und machen müssen; es ist uns dankbar, daß wir bemüht sind, es von Stufe zu Stufe zu führen und ihm stets nur das zumuten, was es augenblicklich leisten kann. Hat es hernach die Großbuchstaben schreiben gelernt und wir stellen nun die Anforderung: Von jetzt an müßt ihr alle Wörter groß schreiben, die Personen und Dinge benennen, dann sagt es sich, daß wir bestrebt gewesen seien, alle Gerechtigkeit zu erfüllen. Daß es Taube, Dach, Tür u. s. w. früher einmal klein geschrieben hat, ist außerdem in seiner Erinnerung schon ziemlich verblaßt.

Daß nun die Fibeln die Hauptwörter nicht in der falschen Schreibart bringen, ist ganz in der Ordnung. Die nicht korrekten Wortbilder ständen alsdann dauernd vor dem Auge und würden die Rechtschreibung doch ungünstig beeinflussen.

Darum müssen Wandtafel und Leseapparat diese Lautgruppen vorführen. Denn nur reiche, fortwährende Übung kann technische Sicherheit und Schnelligkeit zuwegebringen; daran wird jeder festhalten, der die Sache in der Praxis erprobt hat.

Nun einige methodische Ratschläge! Soll ein neuer Laut eingeführt werden, so suche man mehrere oder wenn möglich viele Wörter auf, die ihn als Anlaut oder deutlichen Inlaut enthalten, zeige gegebenenfalls die betreffenden Dinge, spreche die Namen mit scharfer Betonung des Lautes vor, lasse sie wiederholen und spreche dann den Laut allein.

Den Laut durch die Kinder herausstellen zu lassen, ihn also aus einem Worte oder aus mehreren zu entwickeln, ist bei der überwiegenden Mehrzahl deutscher Kinder unmöglich, bei fremdsprachigen vollends. Wozu also darüber Zeit verbringen! So etwas muß den Kindern gegeben werden. Daß das Bildwort in der Fibel den Laut ebenfalls enthält, bringt man ihnen hernach zum Bewußtsein; kennen sie erst den Laut als solchen, so vermögen sie ihn auch zu isolieren.

(Den Bilderschmuck in den Fibeln mag ich, nebenbei bemerkt, unter keinen Umständen missen; eine Fibel ohne Bilder ist für die Kinder ein totes Buch. Indessen halte ich es für eine Täuschung, wenn man den Bildern hohen didaktischen Wert beimißt; die Kinder bringen ihnen lediglich ästhetisches Interesse entgegen. Aus diesem Gesichtspunkte sind sie darum auch auszuwählen, nicht wegen des lehrhaften Zweckes, i oder u zu demonstrieren.) Man schreibe nun den Laut an die Wandtafel, zeige ihn auf einem Papptäfelchen. Er wird angeschaut, der Form und Entstehung nach beschrieben, dann aus vielen anderen, bekannten und fremden herausgesucht. Die Kinder schreiben ihn zählend in die Luft, mit Kreide an die Wandtafel, mit dem Griffel auf die Schiefertafel und üben ihn auf alle nur mögliche Weise. Zuletzt wird er in der Fibel aufgesucht und gelesen, wobei in den ersten Zeiten die aus dem Sprechunterricht bekannten Fragen: Wo ist? Dies ist? und die Befehle: Zeigt das! Lesen! Verwendung finden.

Die Entstehung der Silben wird am besten an einem Schiebeapparat gezeigt; ein einfaches Brett mit Hohlleisten und Buchstaben auf Papptäfelchen ist ganz vorzüglich dazu geeignet. Der Anlaut wird so lange gesprochen — entweder aushaltend oder durch fortwährende Wiederholung, bis der 2. Laut herangerückt ist. Als Anlaute wählt man naturgemäß zunächst die Liquiden, läßt z. B. das s eine halbe Minute lang sprechen und rückt das i, das u immer näher; wenn es das s berührt, sprechen es die Kinder aus, und die Silbe si, su ist fertig; hernach erfolgt der Zusammenschluß schneller. Es werden alle Silben gebildet, worin der Selbstlaut seinen eigentümlichen Klang behält, also bei n: na, ne, ni, no, nu, nei, neu, an, in, on, un, ein, eun; en scheidet aus. Was davon in der Fibel zu finden ist, wird aufgesucht und gelesen.

Das Silbenlesen erfolgt, indem man die zusammengeschobenen Laute so stehen und die ganzen Silben sprechen läßt. Für schnelles Lautieren und Lesen ist der Gertigsche

und erst recht der Gindlersche Apparat sehr nützlich. Damit der Lehrer die Klasse im Auge behalten kann, lasse er das Schieben der Laute, das Zeigen durch größere Kinder besorgen. Vom Leseapparat oder der Wandtafel gehen wir zur Wandfibel und lassen, was sie bietet, lautieren, aufsuchen, lesen. Zuletzt öffnen wir die Fibel; Laute, Silben, Wörter werden aufgesucht, dann der ganze Stoff vorwärts, rückwärts, außer der Reihe gelesen. Auch hierbei dienen Helfer. Man lasse den Lesestoff der Fibel nicht zu oft in derselben Folge lesen; die Reihenfolge der Wörter wird von den Kindern leicht auswendig gelernt, und sie sagen die Wörter, ohne zu lesen, zeigen vielleicht sogar ein falsches Wort. Es muß danach gestrebt werden, die Übungen auf immer neue Art zu wiederholen. Chor- und Einzellesen, Fibel und Wandfibel, Lese- und Wandtafel lösen einander ab. Dann langweilen sich die Kinder nicht, obwohl sie fortwährend dasselbe tun. Für die Technik des Lautierens leistet das Lautierlied ganz vortreffliche Dienste.

Wenn es den Kindern nicht gelingen sollte, stets gleich die ganze Silbe zu erfassen, so erlaube man leises Lautieren. Dies muß auch später immer wieder gestattet werden, wenn die Kinder zum Lesen von Wörtern vorgeschritten sind und das Wortbild nicht schnell überschauen oder Laute vorsetzen. Dieses leise Sprechen der Laute (in Gedanken!) bildet überhaupt den Übergang vom Lautieren zum Lesen; es ist sehr wichtig und muß vom Lehrer oftmals vorgemacht werden. Ein Abschnitt, eine Wörtergruppe wird erst verlassen, wenn die Kinder die Wörter einigermaßen schnell lesen können; dann ist der beabsichtigte Zweck als erreicht anzusehen.

Auf Zweilauter folgen am besten Vierlauter: sage, lese, leise, name u. a. Es ist garnicht bedenklich, an diese die Grundformen passender bekannter Zeitwörter anzuschließen: sagen, zeigen, lesen, reden u. s. f., wie dies viele Fibeln z. B. Karassek und Schulz schon auf Seite 9, Hirt auf Seite 14 tun. Die Kinder werden sich dabei des Nutzens der neu erworbenen Fertigkeit

recht deutlich bewußt. Später benutze man diese Formen zu mannigfachen Umbildungen, die vermittelst der Wandtafel gezeigt werden; sie sind in den Lesestoff der Fibel einzuschalten und werden meistens in den Schreibstunden verwertet: wir lesen, zeigen, sagen; er sagt, zeigt; du sagst, zeigst, holst, kaufst, hast, hörst, rufst u. s. w. Die dreilautigen Eigenschaftswörter und Fürwörter (gut, schön, reif, mein, dein) sind in Sätzen zu verwenden (die nur gesprochen werden!).

Die Zweilauter br, bl, dr, gr, gl, kl, schl, schm, schr, zw u. a. übe man an der Wandtafel durch Wortreihen ein: brach, braun, brav, brauch, breit, braten, bringen, brüten, brauchen, brausen, brauen; beim Lautieren lasse man die beiden Laute nicht einzeln nennen, sondern gewöhne die Kinder gleich an geschlossene Aussprache, also br-au-n, braun. Auch hierbei tritt das Lautierlied helfend ein.

Die Großbuchstaben ordne man sowohl im Blick auf ihre Verwendbarkeit in praktischen Sätzen, als nach ihrer Schreibschwierigkeit; in letzter Hinsicht ist ihre Ähnlichkeit mit den betreffenden Kleinbuchstaben maßgebend. Durch Schreiben und Lesen von Sätzen wird nun allmählich ein großer Teil des Sprachstoffes wiederholt, wodurch auch die reine und deutliche Aussprache des Deutschen sehr gewinnt. Mehr und mehr rückt das Lesebuch in das Zentrum des deutschen Unterrichts, macht die Sprechübungen zum großen Teil von sich abhängig, während der gebotene Lesestoff anderseits zur vielseitigen, sprachlichen Verwendung dient.

Die folgende Stoffverteitung (nach der Hirtschen Fibel) soll und kann nicht verbindlich sein, sondern nur angeben, was vielfach erreicht worden ist, also ungefähr erreicht werden kann.

1. Woche: Aufsuchen und Lesen des i, e; 2. Woche: ebenso ei, u, eu; 3. W.: o, a, au; 4. W.: n, die Silben na, ne, ni, no, nu, nau, neu, nei, an, in, on, un, ein, eun. 5. W: m und Silben; 6. l, zwei- und vierlautige Silben; 7. ſ und f in zwei- und vierlautigen Silben; 8. w und r, dreilautige

Silben; 9. sch und t in zwei-, drei- und vierlautigen Silben; 10. k und d; 11. b und j.

12. Fibel bis Seite 10 zu wiederholen, leichte Zeitwörter (an der Wandtafel einzuüben); 13. g und h; 14. ch und s; 15. z und ß; 16. ä, ö, ü, äu; 17. Fibel bis Seite 14. 18. Seite 15 und 16; 19. v und p; 20. bis Seite 17 einschließlich; 21. Druckbuchstaben: i, e, ei, u, eu, o, a, au, n S. 18; 22. m, l, s, f, w, r (S. 19); 23. sch, t, k, d, b, j, S. 20; 24. g, h, ch, s, z, ß und S. 21; 25. ü, ö, ä, äu, S. 22; 26. S.: 23 und 24 (Zeitwörter) v und p; 27. Wörter mit ie; 28. Dreisilbige Wörter; 29. Zwei Konsonanten als Auslaut; 30. Zwei Konsonanten als Anlaut; 31. Das große D, O, A; 32. G, S, Sch, St; 33. N, M, V; 34. W, Z, P, Dehnung durch h; 35. E, T, U; 36. R, Doppelkonsonanten: r, l, t u. s. w.

37. ck, tz, T, F; 38. J, L, B; 39. H, K, Dehnung durch Doppelvokale; 40 und 41: Wiederholung und leichte Lesestücke. (Die sehr seltenen Buchstaben qu, x, y, ferner ch-k und -sch überläßt man besser der folgenden Abteilung; chs-ks ist gelegentlich einzuüben.) — Das Schreiben der Großbuchstaben beginnt, während die Druckschrift eingeübt wird; infolgedessen hat man für die Großschrift längere Zeit zur Verfügung.

---

2. Das Schreiben.

Wie das mechanische Lesen den Endzweck hat, Gedanken entgegenzunehmen, so ist das Schreiben ein Mittel, eigne Gedanken niederzulegen. Neben diesem Hauptzweck fällt als Nebenfrucht Bildung des Schönheitssinnes ab. Das Schreiben beruht ganz und gar auf Nachahmung; fast jede Klasse nimmt mit der Zeit die Handschrift des Lehrers an. Beim Lesen liegt die Schwierigkeit in dem Zusammenziehen der Laute; beim Schreiben verursachen nur die einzelnen Zeichen Mühe; ihre Verbindung

ist einfach. Unser deutsches Alphabet ist voller Inkonsequenzen. Beim o, a, g, b, q, t, d, x, k führen wir nach dem Aufstrich die Bogen nach links; beim s, v, w, z, p, ß nach rechts, beim r sogar unten nach rechts, oben nach links. Was für Verrenkungen infolgedessen öfters vorkommen, das weiß nur der, der es tatsächlich kennen gelernt hat. Man kann es zehnmal zeigen, den Kindern öfters und öfters die Hand führen: sind sie sich selbst überlassen, so ist die alte Verkehrtheit wieder da. Daß der Lehrer dem Kinde die Hand führe, hat übrigens nicht viel Zweck; bei der Gewalt, die dann angewandt wird, geht diesem die Empfindung verloren, daß und wie im rechten Augenblick eingelenkt wird. Viel besser ist es, den Griffel von oben her zu dirigieren oder die Spitze desselben durch einen entgegenwirkenden andern Griffel zu lenken; dadurch kommt die Wendung leichter zum Bewußtsein, wird eine Gefühlsvorstellung und die richtige Führung wird dadurch vorbereitet, herangebildet, gesichert. Beim Schreiben aber können einige Kinder eine ganze Klasse immer wieder um mehrere Stunden betrügen. Dann entweder einen Klaps zu rechter Zeit oder abwarten! Was oft beim ersten Buchstaben einer Art durchaus nicht gelingen wollte, kommt beim 2. oder 3. wie von selbst und dann wird rückwärts korrigiert.

Das Schreiben ist zunächst Nachbildung angeschauter Formen, dann Wiedergabe der konventionellen Zeichen für bestimmte Laute und Lautverbindungen. Im letzteren Falle sind die Zeichen-Buchstaben Formvorstellungen und steigen aus dem Bewußtsein empor. Beide Arten kommen schon in der Unterklasse vor. Jenes ist das Nach- und Abschreiben, dieses das Diktandoschreiben und das Übertragen der Druckschrift in Geschriebenes. Beim Abschreiben kommt es sowohl auf Bildung schöner und korrekter, als auch auf Gewöhnung an feste und klare Züge an; es ist in der Hauptsache Schönschreiben. Das Diktandoschreiben zielt auf vollständige und richtige Schreibung: es ist Rechtschreiben. In den ersten 2—3 Vierteljahren fallen

beide nahezu zusammen; es kommt darauf an, daß jeder Laut geschrieben, daß jeder ganz und gut geschrieben und an die rechte Stelle gesetzt wird. Erst wenn die Großbuchstaben, die Doppelkonsonanten, die Dehnungszeichen und Fremdbuchstaben eingeführt werden, erfordert die Rechtschreibung besondere Behandlung, damit das Denken das Gedächtnis unterstütze.

Weil es den Kindern anfänglich schwer fällt, den Buchstaben f, h u. a. die erforderliche Länge, den kleinen Buchstaben r, a, v genügende Deutlichkeit zu geben, darum müssen Fibel und Tafel eine etwas andre Liniatur haben, als sonst für die deutsche Schrift gebräuchlich ist; die Mittelspanne muß nämlich verhältnismäßig breiter, mehr als halb so breit sein als die Ober- oder Unterspanne. Dieser Forderung tragen fast alle neueren Fibeln Rechnung. Kinder, die den Grundstrich nicht klar und fest schreiben, überhaupt alle, die nicht ganz einschlagen, müssen an die Bankenden; sie bedürfen fortwährender Hilfe durch den Lehrer oder größere Schüler. Beim Aufzeigen bleiben alle Kinder auf ihrem Platze, fassen die vor ihnen liegende Tafel links und rechts an, heben sie hoch und drehen sie so um, daß sich die Unterarme kreuzen, die linke Hand nach rechts, die rechte nach links zeigt; dann hat der Lehrer die Schrift in richtiger Lage vor sich, und die Prüfung geht ohne Zeitverlust von statten.

Das Diktandoschreiben muß von der ersten Woche an geübt werden. Es wird durch Abschreiben = Nachmalen vorbereitet; der Lehrer spricht alsdann einen einzelnen Laut, der nicht mehr vor den Augen der Kinder steht, vor, läßt ihn beschreiben, z. B. auf, Bogen, Haken, Bogen = a, dann in die Luft schreiben, dann 2—3 mal niederschreiben. Später erfolgt die Niederschrift ohne jene Zwischenakte. Silben, Wörter, die dann an die Reihe kommen, werden lautiert, abgeschrieben, dann fortgelöscht, gesprochen, wieder lautiert, niedergeschrieben. Das Kopflautieren dient sowohl dem Schreiben als dem Lesen. Erst wenn die Wortbilder auf diese Weise im Gedächtnis der Kinder ganz

festgelegt sind, erfolgt ganz freies Schreiben nach Diktando. So bei jedem Abschnitt. — Um der Klasse Gleichmäßigkeit anzuerziehen, soll frühzeitig, am besten schon nach einigen Wochen, taktmäßiges Schreiben eingeführt werden. Dabei werden zunächst alle Striche gezählt oder durch auf, ab, Bogen, Haken, Punkt bezeichnet. Schreibend spricht also der Chor: auf, ab, auf, ab, auf, Haken = u. Später werden nur die Grundstriche gezählt, wobei die Langbuchstaben gedehnt gesprochen werden. Zu Hause müssen die Kinder täglich Gedrucktes abschreiben; dadurch werden die Wortbilder geistiges Eigentum.

Wie schon beim Lesen und Sprechen gezeigt wurde, ist das Schreiben ganzer Sätze von höchstem Werte. Man nehme also, während die kleine Druckschrift lesend (und abschreibend) eingeübt wird, allmählich einige wichtige Großbuchstaben durch. Den Anfang machen D, O, A, S. Einzelne Wörter werden in der Schule alsdann nur noch der Orthographie, später der Grammatik wegen geschrieben (z. B. durch h gedehnte); Sätze aus dem Sprach- und Lesestoffe nehmen einen viel breiteren Raum ein. — Einige Sätze für D und A: Du hast zwei Arme. Deine Arme sind rund. Anna hat einen Apfel, der ist groß, reif, weich, schön. Der Apfel ist an dem Ast. Der Ast ist lang. Am Abend gehen wir schlafen. Du hast einen Affen gesehen. Die einzelnen Wörter dieser Sätze werden lautiert einzeln niedergeschrieben, dann der ganze Satz mehrere mal geschrieben, in der nächsten Stunde noch einmal angeschaut und nach Diktando niedergeschrieben. Die richtige Niederschrift solcher Sätze ist unser Ziel, und dieses Ziel ist wohl erreichbar. Bedingung ist ausreichende Vorbereitung, langsames Fortschreiten, stete Übung.

Für das Schreiben einen Lehrgang aufzustellen, erübrigt sich. Anfangs laufen die Übungen mit dem Lesen ganz parallel; auch später gibt die Fibel im ganzen und großen den Leitfaden ab.

---

3. Das Singen.

Der Gesang ist für unsre fremdsprachigen Kinder garnicht zu überschätzen. Er macht die Zunge geschmeidig und die Lippen willig, bringt die Kinder zum Sprechen, schafft klare, schöne Aussprache des Deutschen, verleiht den Schüchternen Mut und bessert auch da und dort das Verständnis. Daß er auch die der Schule feindselige Stimmung mancher Eltern sehr herabmindert, ist auch nicht gering anzuschlagen. Wesentlich für solche gedeihliche Wirksamkeit des Gesanges ist natürlich die Auswahl der Lieder. Von vornherein ist klar, daß die in deutschen Schulen geübten Texte hier nicht gewählt werden dürfen, weil die meisten nicht zum Verständnis zu bringen sind. Trotz dessen muß von Anfang an gesungen und zwar ein Text gesungen werden, der etwas bedeutet und den Kindern doch auch verständlich gemacht werden kann. Darum lenken wir unser Augenmerk auf kindliches Spiel und kindlichen Sport. Eine Reihe von Reigen und Bewegungsspielen, wobei Füße und Hände die Textworte veranschaulichen helfen, führt unsre Jugend in die edle Sangeskunst ein und versorgt sie 6—8 Monate lang mit Stoff. Diese Spiellieder machen Eltern und Schülern die Schule lieb und wert, weil sie die Jugend zu schönem, harmonischem Verkehr befähigen, Leben in die Bude bringen und die Kinder vielseitig fördern und anregen.

An den Anfang ist ein Lied gestellt, das ich seit meinen Knabenjahren kaum mehr gehört habe. Honny soit, qui mal y pense! Es ist garnicht so läppisch, wie mancher meinen könnte; es übt vortrefflich den Lautiermechanismus und macht den Kindern Spaß — das ist genug. Für die übrigen Lieder seien den Texten hier einige Erklärungen beigegeben.

I. Das Lautierlied: l a la, l e le, l i li, la le li; l o lo, la le li lo, l u lu, la le li lo lu.

Desgl. mit m, r, s, sch u. s. w.

II. Ringel, Ringel, Rosenkranz, wir machen einen Ringeltanz; immerzu, immerzu, rühret fleißig Strümpf und

Schuh; einmal, zweimal, dreimal herum, Anna (Martha, Olga, Kasia, Stasia u. s. f.) dreht sich um.

Die Kinder bilden einen Kreis, gehen während des Singens im Kreise umher, jedes am Schlusse genannte Kind dreht sich um und geht dann mit dem Gesicht nach außen. Haben sich alle Kinder umgedreht, so ist das Spiel aus.

III. Unser Taler, der muß wandern, von dem einen zu dem andern, o wie schön, o wie schön, läßt sich unser Taler sehn.

Die Kinder erfassen mit den Händen eine für den Kreis abgepaßte Schnur ohne Ende, auf die eine größere Spielmarke (ein Ring, ein Kreuzchen u. a.) gezogen ist und spielen so das bekannte Gesellschaftsspiel.

IV. Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh, so sind sie immer froh, und wenn sie dann recht lustig sind, dann machen alle so, so, so, dann machen alle so.

Die Kinder bilden einen Stirnkreis, fassen sich an den Händen und gehen im Kreise umher. Bei den Worten „machen alle so" bleiben sie stehen und ahmen dem in der Mitte des Kreises stehenden Vorspieler nach. Dieser sagt zu Anfang der Strophe: Ich bin ein Tischler, Schneider, Bauer, Schmied, Tänzer, Spieler, eine Wäscherin u. s. f. und macht entsprechende Bewegungen. (Das Lied macht den Kindern sehr großes Vergnügen; es bildet auch Geist und Sprache.)

V. Häschen in der Grube saß und schlief, saß und schlief. Armes Häschen, bist du krank, daß du nicht mehr hüpfen kannst? Häschen hüpf, Häschen hüpf, Häschen hüpf!

In der Mitte des durch die Kinder gebildeten Kreises sitzt eins, das bei den Worten: Häschen hüpf! aufspringt und davonläuft.

VI. 1. Wollt ihr wissen, wollt ihr wissen, was die kleinen Mädchen machen? Püppchen wiegen, Püppchen wiegen, alles dreht sich herum.

2. Wollt ihr wissen, was die kleinen Knaben machen? Peitsche knallen!
3. Wollt ihr wissen, was die großen Mädchen machen? Strümpfe stricken!
4. Wollt ihr wissen, was die großen Knaben machen? Ballchen spielen!
5. Wollt ihr wissen, was die jungen Damen machen? Knixe machen!
6. Wollt ihr wissen, was die jungen Herren machen? Schöne Diener!
7. Wollt ihr wissen, was die alten Damen machen? Kaffee trinken!
8. Wollt ihr wissen, was die alten Herren machen? Pfeife rauchen!

Die Kinder ahmen die Bewegungen nach!

VII. 1. Zeigt her eure Füße, zeigt her eure Schuh und sehet den fleißigen Waschfrauen zu; sie waschen, sie waschen den ganzen Tag!
2. Zeigt her ꝛc. sie spülen, sie spülen den ganzen Tag!
3. Zeigt her ꝛc. sie wringen, sie wringen den ganzen Tag!
4. Zeigt her ꝛc. sie trocknen, sie trocknen den ganzen Tag!
5. Zeigt her ꝛc. sie rollen, sie rollen den ganzen Tag!
6. Zeigt her ꝛc. sie plätten, sie plätten den ganzen Tag!
7. Zeigt her ꝛc. sie klatschen, sie klatschen den ganzen Tag!
8. Zeigt her ꝛc. sie ruhen, sie ruhen die ganze Nacht!

VIII. 1. Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Hafer aussät? Seht so sät der Bauer, seht so sät der Bauer seinen Hafer ins Feld.
2. Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Hafer abmäht? Seht so mäht der Bauer seinen Hafer nun ab.
3. Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Hafer ausdrischt? Seht so drischt der Bauer seinen Hafer dann aus.

4. Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Hafer verkauft? Seht so verkauft der Bauer seinen Hafer in der Stadt.
5. Wollt ihr wissen, wie der Bauer nach der Arbeit sich ruht? Seht so ruht der Bauer nach der Arbeit sich aus.
6. Wollt ihr wissen, wie der Bauer auf dem Scheunenflur tanzt? Seht so tanzt der Bauer mit der Bäuerin rundum.

IX. 1. Wir sind zwei Musikanten und kommen aus Schwabenland, wir können spielen auf unsrer Geige dideldum.
2. Wir sind zwei Musikanten und kommen aus Schwabenland, wir können spielen auf unsrer Flöte tülülülü.
3. Wir sind zwei Musikanten und kommen aus Schwabenland, wir können spielen auf unsrer Trompete träterätätä.

u. s. w.

Zwei Kinder treten in den Kreis, singen den ersten Satz, der Chor wiederholt ihn; dann den zweiten ebenso und auch die Nachahmung des betr. Instrumentes. Bei jedem ferneren Instrumente werden die früheren in rückschreitender Folge wiederholt.

X. 1. Summ, summ, summ, Bienchen summ herum! Ei, wir tun euch nichts zu leide, fliegt nun aus in Wald und Heide.
2. Sucht in Blumen und in Blümchen, euch ein Tröpfchen, euch ein Krümchen.
3. Wenn wir rufen, kehret wieder, singt mit uns die frohen Lieder.
4. Summ, summ, summ, Bienchen sind nicht dumm! Tragen Honig in die Waben, daran Alt und Jung sich laben. Summ, summ, summ, Bienchen summ herum.

Die Kinder bilden einen Kreis; etwa 10—12 Bienchen schwärmen aus. Die übrigen singen Strophe 1—3, die zurückkehrenden Strophe 4, alle den Schluß.

XI. 1. Liebe Schwester tanz mit mir, beide Hände reich ich dir; einmal hin, einmal her, rund herum, das ist nicht schwer.

2. Ei, das hast du brav gemacht, ei, das hätt ich nicht gedacht. Einmal hin u. s. w.

3. Noch einmal das schöne Spiel, weil es mir so gut gefiel. Einmal hin u. s. w.

4. Mit den Füßen trapp, trapp, trapp, mit den Händen klapp, klapp, klapp. Einmal hin u. s. w.

Die Kinder stehen im Doppelkreise, je zwei und zwei vis à vis. Sie haben die Hände gefaßt, gehen bei einmal hin, einmal her im Schrittwechsel vorwärts und rückwärts, bei rund herum drehen sie sich um einander.

XII. 1. Der Kaiser ist ein lieber Mann und wohnet in Berlin, und wär es nicht so weit von hier, so lief ich heut noch hin.

2. Und was ich bei dem Kaiser wollt? Ich reicht ihm meine Hand und brächt die schönsten Blumen ihm, die ich im Garten fand.

3. Und sagte dann: Aus treuer Lieb bring ich die Blumen dir, und dann lief ich geschwinde fort und wäre wieder hier.

---

4. Das Rechnen.

In der fremdsprachigen Klasse sind die für dieses Fach bewährten methodischen Regeln, worin fast völlige Übereinstimmung herrscht, mit noch peinlicherer Genauigkeit zu befolgen als sonst. Ist es schon für das deutsche Kind nicht leicht, den Gang einer Operation und deren Ergebnis zu erkennen und das Ganze

sprachlich richtig auszudrücken, wie viel mehr für das polnische. Man lehre die Kinder zunächst etwa bis 4 oder 5 zählen, d. h. die stets um 1 vermehrte Menge erkennen. Das Zählen muß an vielerlei Dingen erfolgen, wodurch sowohl dem Rechnen als dem Sprechen gedient wird. Das Zweite ist, den Totaleindruck der aus der Reihe herausgenommenen einzelnen Zahl zu verschaffen. Hierbei sind die Zahlbilder ⚀ ⚁ ⚂ ⚃ ⚄ wertvoll. Die anschauliche Vorstellung der Zahl vervollkommnen wir durch mannigfaches Zerlegen zum Zahlbegriff. Diesen bezeichnen wir durch die Ziffern. Können die Kinder die Zahl zerlegen, wissen sie also z. B., daß $4 = 3 + 1$, $= 2 + 2$, $= 1 + 3$, dann kehren wir den Satz um und entwickeln, wieder sehr mannigfaltig, daß $1 + 3 = 4$, $2 + 2 = 4$, $3 + 1 = 4$. Das — (weniger) bedarf, ehe die Kinder seinen Sinn und Zweck voll erkennen, vieler Vorbereitung. Man bedecke einen, dann zwei, dann drei von vier Strichen, und sage jedesmal: Jetzt ist es einer weniger, jetzt zwei weniger, jetzt drei weniger; es ist zunächst das Geschehnis des Abziehens zu begreifen. Das an vielen Beispielen. Danach lehre man auf das Ergebnis der Operation achten, dann das Ganze aussprechen. Im Rechnen haben wir es mit begrifflichem Denken zu tun und in jeder Aufgabe stecken gleich mehrere Begriffe, hier z. B. 4, weniger, 3, ist 1. Geht man aber so schrittweise vor, so läuft die Reihe in der Seele des Kindes doch ziemlich schnell ab, und allmählich entsteht gerade im Rechnen verblüffende Sicherheit und Gewandtheit. $\times$ ist leichter begriffen, besonders wenn man vorher Paare aufstellt und die Zweien zählen läßt (später Dreien, Vieren u. s. w.). Nach dem hier eingeführten Rechenheft (Räther und Wohl) wird bis 6 nur addiert und subtrahiert; bei 6 erst erfolgt die Einführung des $\times$, bei 8 erst „ist enthalten". Das ist sehr empfehlenswert. „Enthalten" wird durch die räumliche Anschauung vorbereitet. Man stecke in die Tasche, in ein Kästchen 3×2 Griffel, Federn, Steinchen, Kugeln u. s. w. und fragt: Wie viel sind jetzt in der Tasche *enthalten*? Antwort: 6.

Wieviel $\times$ 2 sind enthalten? (Wird anschaulich ausgeprobt — an mehreren Beispielen!) Wie viel waren in dem Kästchen? 6! Wie viel mal sind 2 darin enthalten, 2 in 6? Wie oft sind 2 in 6 enthalten? —

Das Rechnen an den Fingern kann leicht mehr schaden, als nützen; die Denkergebnisse müssen in den Kopf. Gewöhnt man die Kinder, jede Operation an den Fingern zu vollziehen, so verlassen sie sich auf dies stets bereite Hilfsmittel. Beim Veranschaulichen an der Wandtafel, Rechenmaschine u. s. w. weiß man nie, ob die Kinder denkend bei der Sache sind. Darum ist ihre Selbsttätigkeit in Anspruch zu nehmen. Wodurch? Durch hunderterlei Anschauungsmittel, die sie so und so zu ordnen haben, und — die Schiefertafel. Wir treten an das Kind mit einer ähnlichen Forderung heran wie beim Diktandoschreiben:

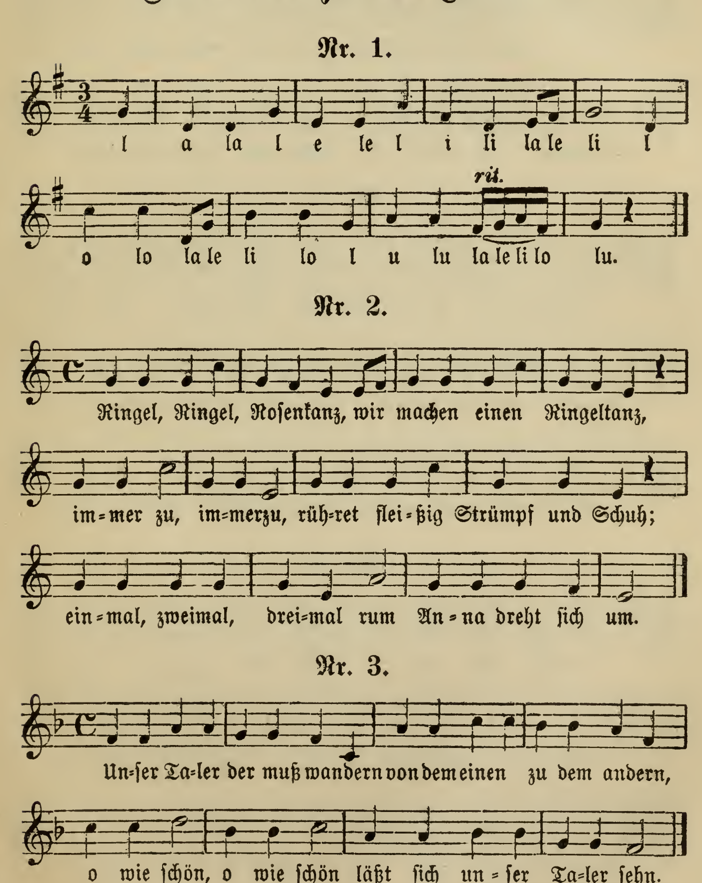
Schreibt 2 Striche, noch 3 Striche. Wieviel sind es? Schreibt die 5 daneben: ||||| = 5. Schreibt 3 $\times$ 2 Taler! || || || die 6 daneben!

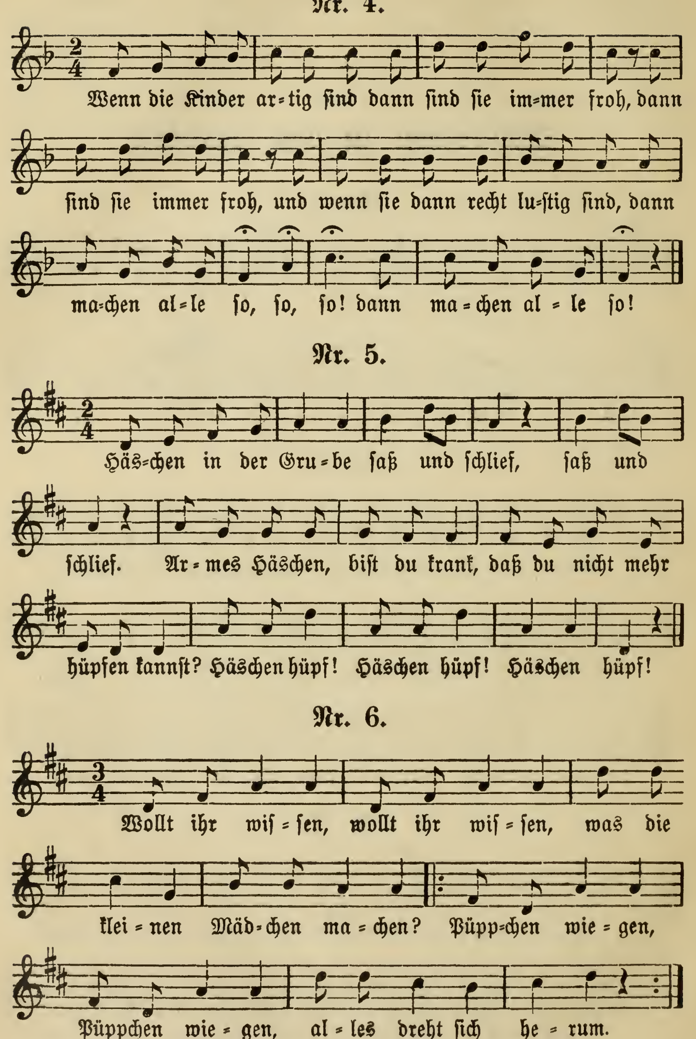
Schreibt 6 Ringe! Streicht 4 durch! Wieviel bleiben ganz? Schreibt auf: 6 — 4 = 2. Solche Übungen lassen sich vielfach anstellen. Der Lehrer kann dann kontrollieren, ob alle Kinder mitwirken. In diesen legen sich die Begriffe, das rechnerische Geschehen und dessen Erfolge allmählich ohne jede Anstrengung fest und werden richtiges und sicheres Wissen.

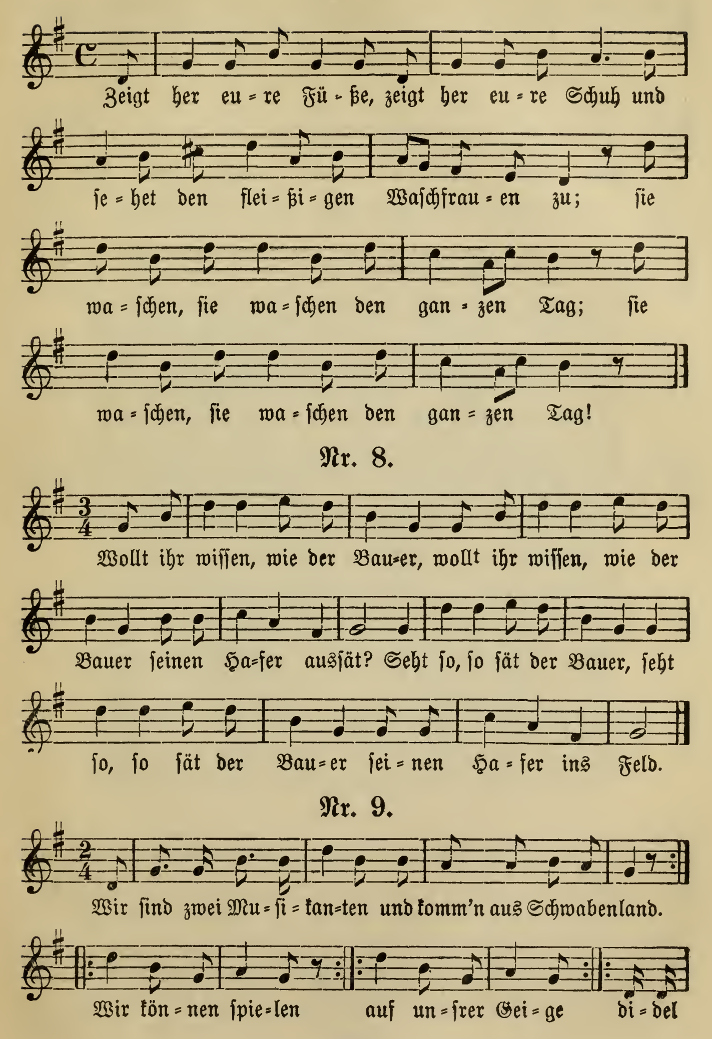
Man verweile bei den Zahlen 1—5, an denen wenig auszuführen ist, nicht zu lange. Überaus wichtig ist bekanntlich die Überschreitung der 10. Kann die Unterklasse den Zahlenraum bis 20 nicht erledigen, so kann sie wenigstens durch Sicherheit im mannigfachsten Zerlegen aller Zahlen bis 10 und besonders dieser selbst, die sie den Kindern mitgegeben hat, dafür sorgen, daß dieser Raum hernach in einem guten Vierteljahr gründlich durchgearbeitet wird.

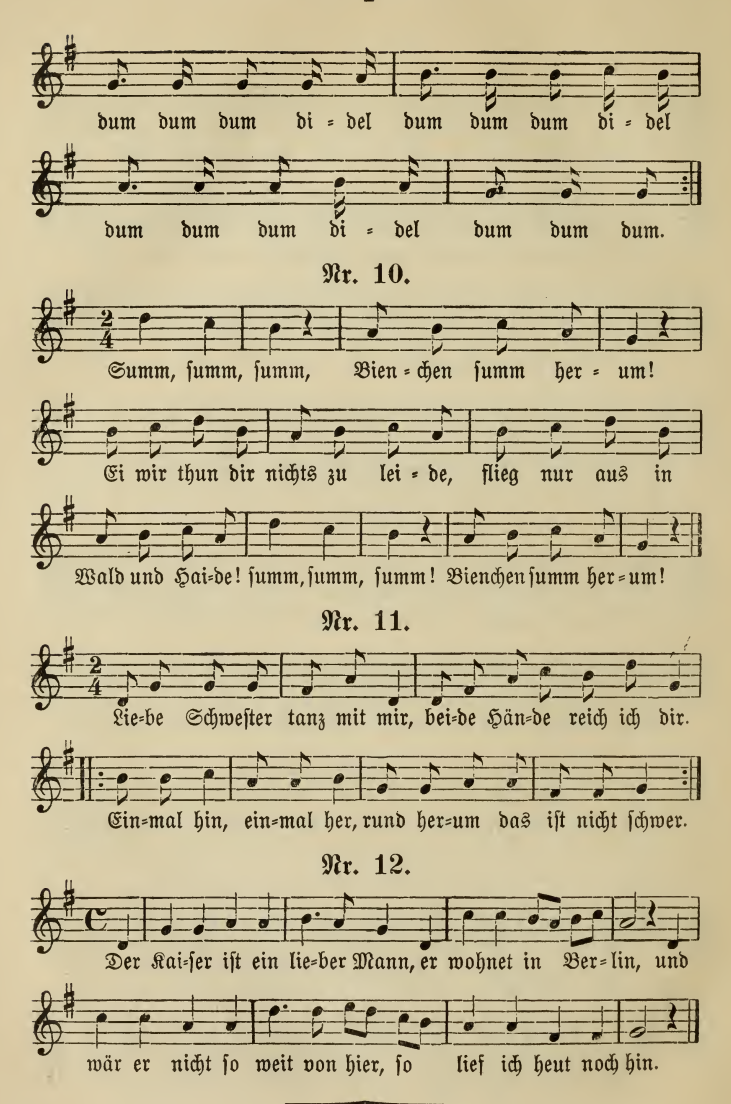
Wenn in irgend einem Fache die Befolgung des Satzes: Wiederholung ist die Mutter des Wissens, wichtig ist, so beim Rechnen; in jeder Stunde wiederhole man zunächst tüchtig und lege sich auch, wenn die Aufgaben vielseitig geworden sind, einen Plan an, wonach man in einer bestimmten Zeit das ganze Gebiet immer wieder durchwandert.

Melodieen zu den Liedern.




Nr. 4.
Wenn die Kinder ar=tig sind dann sind sie im=mer froh, dann
sind sie immer froh, und wenn sie dann recht lu=stig sind, dann
ma=chen al=le so, so, so! dann ma=chen al=le so!
Nr. 5.
Häs=chen in der Gru=be saß und schlief, saß und
schlief. Ar=mes Häschen, bist du krank, daß du nicht mehr
hüpfen kannst? Häschen hüpf! Häschen hüpf! Häschen hüpf!
Nr. 6.
Wollt ihr wis=sen, wollt ihr wis=sen, was die
klei=nen Mäd=chen ma=chen? Püpp=chen wie=gen,
Püppchen wie=gen, al=les dreht sich he=rum.


Nr. 7.
Zeigt her eu = re Fü = ße, zeigt her eu = re Schuh und
se = het den flei = ßi = gen Waschfrau = en zu; sie
wa = schen, sie wa = schen den gan = zen Tag; sie
wa = schen, sie wa = schen den gan = zen Tag!
Nr. 8.
Wollt ihr wissen, wie der Bau=er, wollt ihr wissen, wie der
Bauer seinen Ha=fer aussät? Seht so, so sät der Bauer, seht
so, so sät der Bau=er sei = nen Ha = fer ins Feld.
Nr. 9.
Wir sind zwei Mu = si = kan=ten und komm'n aus Schwabenland.
Wir kön = nen spie=len auf un = srer Gei = ge di = del


dum dum dum di = del dum dum dum di = del
dum dum dum di = del dum dum dum.
Nr. 10.
Summ, summ, summ, Bien = chen summ her = um!
Ei wir thun dir nichts zu lei = de, flieg nur aus in
Wald und Hai=de! summ, summ, summ! Bienchen summ her = um!
Nr. 11.
Lie=be Schwester tanz mit mir, bei=de Hän=de reich ich dir.
Ein=mal hin, ein=mal her, rund her=um das ist nicht schwer.
Nr. 12.
Der Kai=ser ist ein lie=ber Mann, er wohnet in Ber = lin, und
wär er nicht so weit von hier, so lief ich heut noch hin.

Bewährte Lehrmittel, Bücher etc.

für die Hand des Lehrers und der Schüler aus dem Verlag von

Friedrich Ebbecke, Lissa i. P.

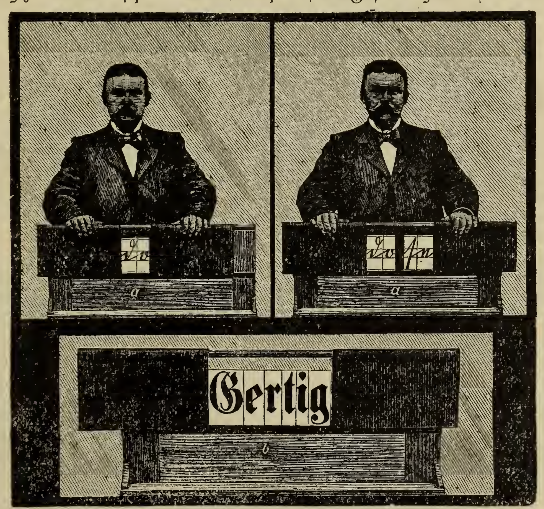
a. Lehrmittel:

Ein Ideal-Leseapparat ist der in meinem Verlage erschienene

Geschützt unter No. 48000. **Gertig'sche Neue Leseapparat** Geschützt unter No. 48000.

für den ersten Leseunterricht.

Schulfertig zum Gebrauch Preis **20 Mk.** bei portofreier Zusendung innerhalb Deutschlands.



Lesebrett mit Bild des Erfinders **Lehrer Gertig-Barmen.**

Zum Apparat gehören ein eichenes, auf das Katheder zu stellendes **Lesebrett** mit zwei schwarzgestrichenen, verschiebbaren Blechtafeln und 209 Buchstabentäfelchen, nämlich 1 Satz = 50 Tafeln große, 2 Satz = 2 × 39 Tafeln kleine **Druckschriftbuchstaben,** sowie 1 Satz = 31 Tafeln große und 2 Satz = 2 × 35 Tafeln kleine **Schreibschriftbuchstaben.** Die Täfelchen tragen zu größerer Bequemlichkeit des Lehrers, der hinter dem Apparate steht, auf der Rückseite denselben Buchstaben, wie auf der Vorderseite und zwar in Druckschrift verkleinert. Sie werden in die Nute, die sich hinter den Blechtafeln befinden, gesteckt. Durch Verschiebung dieser Tafeln (siehe a, a) lassen sich verschiedene Übungen des Zerlegens und Zusammensetzens bequem ausführen. Zur Aufbewahrung der Buchstabentäfelchen dient ein **dauerhaft gearbeiteter Holzkasten. Die Täfelchen sind 14 cm hoch.**



Durch sein Prinzip „**Zum Einfachen zurück**" schlägt dieser Leseapparat alle bisher gebrauchten Lesemaschinen. Er wird durch seine praktische Bauart binnen kurzer Zeit das Feld beherrschen und zu einem

unentbehrlichen Lehrmittel der Volksschule werden.

—— **Verlangen Sie gratis:** Beschreibung, Anleitung und **Gutachten.** ——

Hier kann ich nur **einige** wiedergeben:

Herr Professor **Heinrich Fechner**, Berlin, schreibt: „Nachdem Gertig schon im Jahre 1888 einen Tastenapparat konstruiert hatte, ist er jetzt mit seinem „Neuen Leseapparat" hervorgetreten, der bequem zu handhaben ist und ein sehr brauchbares Lehrmittel darstellt.

Daß Sie „Gertig's Neuen Leseapparat" für Ihren Verlag käuflich erworben haben, wird von den Schulmännern im Osten gewiß mit Freuden begrüßt werden, da Sie dieses Lehrmittel hier jedenfalls werden leichter auf den Markt bringen können.

Ich habe den Apparat bereits **in 34 Schulen** meines Aufsichtsbezirkes eingeführt und die übrigen Schulen werden ihn voraussichtlich im nächsten Jahre erhalten.

Er ist so zweckmäßig und dabei doch so einfach eingerichtet, daß jeder Lehrer ihn mit Erfolg zu handhaben vermag. Seitdem in unserem Regierungsbezirk eine Lesefibel nach der gemischten Schreiblesemethode im Gebrauch ist, wird man noch weniger als sonst eine Lesemaschine entbehren wollen, schon um die Druckschrift neben der Schreibschrift bequemer vorführen zu können; und von allen Leseapparaten, die ich kenne, würde ich dem „**Gertig'schen Neuen Leseapparat**" den Vorzug geben.

Ich wünsche Ihrem Unternehmen guten Erfolg.

Hochachtungsvoll

Gostyn (Prov. Posen). **Streich,**
Kreisschulinspektor.

Gertig's Neuer Leseapparat, wie selben die Firma Friedrich Ebbecke's Verlag in den Handel bringt, dürfte binnen kürzester Zeit ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Volksschule werden. Die Erfolge, welche mit dem Apparat erreicht werden, waren für mich so überzeugend, daß ich dies praktische und billige Lesemittel für alle mir unterstellten Schulen anzuschaffen gedenke.

Konitz. **Rohde,** Kreisschulinspektor.

Bisheriger Absatz **2000** Exemplare! Ein Erfolg, den bisher kein anderes Hilfsmittel für den ersten Leseunterricht in so kurzer Zeit aufzuweisen hat; für Volksschulen in zweisprachigen Gebieten ist der Apparat geradezu unentbehrlich.

Eine gleich freundliche Aufnahme erzielte die vor kurzem erschienene

Schulwandkarte der Provinz Posen

von **Ed. Gaebler.**

Maßstab 1 : 150000. 1,70 m breit, 1,90 m hoch.

Preis aufgezogen mit Stäben u. Wachstuchschutz Mk. 20.

Daß dem Verlangen nach einer guten und brauchbaren Schulwandkarte der Provinz durch Herausgabe dieser Karte entsprochen wurde, beweisen die fast täglich eingehenden Anerkennungen.

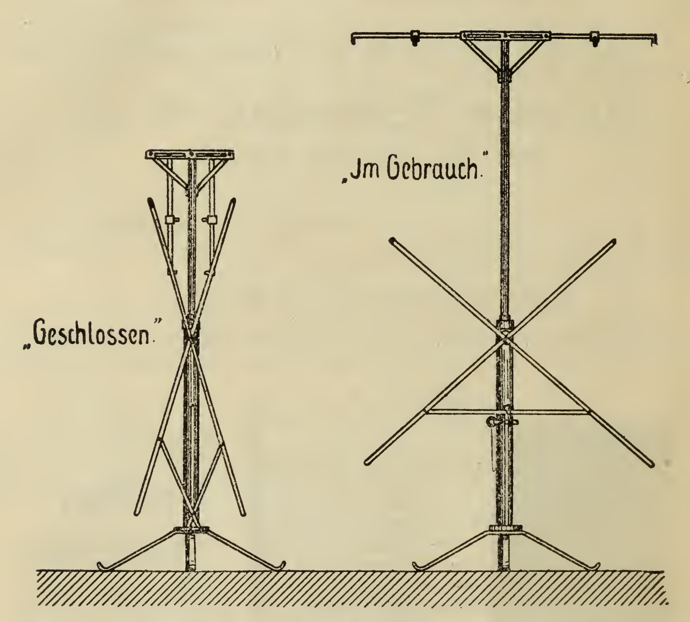
Herr Oberlehrer K . . . . schreibt: „Mit Entzücken schaue ich immer wieder Ihre schöne Wandkarte an, wie prächtig tritt auf dieser Karte z. B. die Koschminer Hochfläche hervor 2c., so habe ich es noch auf keiner Karte gesehen."

Auf Wunsch sende ich die Schulwandkarte auch zur Ansicht!

Ein Kartenständer, der allen Anforderungen entspricht, ist

Ebbecke's
Eiserner Kartenständer „Ferror".

Preis franko jeder Bahnstation Mk. 15,—.



Besondere Vorzüge: **Feststehend, dauerhaft, leicht u. bequem zu handhaben,** beansprucht **wenig Raum, paßt** auch für jedes **Anschauungsbild.**

Der Kartenständer wurde von der Kgl. Regierung empfohlen, der **bisherige Absatz** beweist die **Güte** und **Brauchbarkeit** des Ständers.

Bei Bestellungen bitte um genaue Angabe der Bahnstation.

Wandkarte des Krieges 1870/71 bitte ich stets die **Korn'sche** Karte mit berücksichtigen zu wollen und mache besonders auf den **billigen Preis** aufmerksam, welcher die **weiteste Verbreitung der Karte unterstützen wird.**

Eine Handkarte dazu für die Schüler Preis nur 3 Pfg.

Neuendorff, Kgl. Kreisschulinspektor, Gedenktafel.

59 cm breit, 75 cm hoch. — Preis roh Mk. 0,75, aufgezogen auf Leinwand mit Stäben Mk. 2.—.

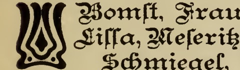
Die Gedenktafel enthält alle **wichtigen geschichtlichen Ereignisse** nach **Tag, Monat** und **Jahr** geordnet und zugleich eine **genaue Anweisung,** welche Ereignisse vom Schüler nur nach der **Jahreszahl,** und welche auch nach **Monat** und **Tag** zu merken sind. Für den Geschichtsunterricht ein ebenso **praktisches** wie **zuverlässiges** Hilfsmittel.

Die Tafel wurde in einigen Bezirken offiziell angeschafft.

Von den einzelnen Kreisen der Provinz Posen sind folgende

Schulwandkarten

erschienen:



Bomst, Fraustadt, Grätz, Jarotschin, Kosten, Lissa, Meseritz, Neutomischel, Pleschen, Samter, Schmiegel, Schrimm, Schroda, Wreschen.



Von der Provinz Westpreußen:

Schlochau.

Preis jeder Karte aufgezogen mit Stäben Mk. 15.—.

Diese **vorzüglich** gearbeiteten **Kreiskarten** werden von den Behörden **amtlich** empfohlen, diejenigen Herren Lehrer, in deren Schule die betr. Kreiskarte noch nicht vorhanden ist, wollen dieselbe zur Anschaffung beantragen.

Als Ergänzung zu den Karten für die Hand der Schüler empfehle nachstehende

Heimatkunden,

Preis pro Stück nur 20 Pfennig.

Kreis **Bomst** von Hauptlehrer Petzelt. — Kreis **Fraustadt** von Lehrer Krause. — Kreis **Gostyn** von Rektor Günther. — Kreis **Grätz** von Lehrer Böhmer. — Kreis **Jarotschin** von Hauptlehrer Schlabs. — Kreis **Inowrazlaw** von Lehrer Lampel. — Kreis **Koschmin** von Kantor Koschel. — Kreis **Kosten** von

Rektor Gruhn. — Kreis **Lissa** von Lehrer Fuchs. — Kreis **Meseritz** von Lehrer Mühmelt. — Kreis **Mogilno** von Lehrer Brosig. — Kreis **Neutomischel** von Hauptlehrer Grosser. — Kreis **Obornik** von Lehrer Gollnick. — Kreis **Pleschen** von Rektor Wentzel. — Kreis **Posen-Ost** von Lehrer Karl Haese. — Kreis **Rawitsch** von Rektor Weiß. — Kreis **Samter** von Lehrer Rudolph. — Kreis **Schmiegel** von Hauptlehrer Fremke. — Kreis **Schrimm**. — Kreis **Schubin** von Lehrer Konrad. — Kreis **Wreschen** von Rektor Fedtke.

═ Neueinführungen werden besonders unterstützt. ═

Soeben wurde ausgegeben:

Spezialkarte

des Kreises **Inowrazlaw**,
„ „ **Fraustadt**, 3. Auflage,
„ „ **Jarotschin**, 2. „
„ „ **Gostyn**, 2. „
„ „ **Rawitsch**, 3. „

Maßstab 1 : 100000. **Preis nur 50 Pfg.** 5-facher Farbendruck.

Die Karten sind bis auf die **Neuzeit** ergänzt und enthalten **sämtliche Ortschaften, jedes einzelne Gehöft, Eisenbahnen, Chausseen, Landstraßen u. s. w.**

In gleicher Ausführung und zu gleichem Preis sind erschienen



Adelnau, Birnbaum, Bomst, Bromberg, Gnesen, Grätz, Jarotschin, Kempen, Koschmin, Kosten, Krotoschin, Lissa, Meseritz, Neutomischel, Obornik, Ostrowo, Pleschen, Posen-Ost, Posen-West, Samter, Schildberg, Schmiegel, Schrimm, Schroda, Schubin, Schwerin a. W., Wreschen.

Preis à 50 Pfg. — Heimatkunde und Karte zusammen liefere ich für **nur 60 Pfg.**

Für die **Provinz Posen** übernahm ich den Alleinvertrieb von:

Tromnau, Heimatkunde der Provinz Posen,

mit 2 Karten der Provinz Posen.

8. **Auflage.** **Preis 25 Pfg.**

Die Tromnau'sche Heimatkunde ist so bekannt, daß besondere Empfehlungen überflüssig erscheinen.

b) Pädagogischer Verlag:

Baumhauer, Kgl. Kreisschulinspektor und Schulrat,
Lehrplan für sechsklassige Volksschnlen Mk. 1,40.
Lehrplan für ein- u. zweiklassige Volksschulen, 2. Aufl., Mk. 0,80.
Lehrplan für dreiklassige Volksschulen, 2. Aufl., Mk. 1.—.
Aus einer Besprechung: „Dem Lehrer wird der Lehrplan stets ein **zuverlässiger** Berater sein und **reiche Anregung** bieten. Aus der Praxis hervorgegangen, zeigt der Verfasser in allen Teilen den erfahrenen Schulmann."

Bickenbach, Kgl. Kreisschulinspektor, **Schul-Chronik.** Groß-Folio, geschmackvoll gebunden. Größe I. (32 Bogen) Mk. 3.—. Größe II (42 Bogen) Mk. 3.50. Größe III (52 Bogen) Mk. 4.—.
Anfertigung in jeder beliebigen Stärke. Jeder Chronik ist ein Beispiel, sowie Vordruck für Pläne des Schulortes, Schulgrundstückes und Schulgebäudes beigegeben.

Haese, Karl, Der Aufsatzunterricht auf der Mittelstufe, sowie für Schulen in zweisprachigen Gebieten. — Preis Mk. 0.60.
Aus der Praxis hervorgegangen ist das Schriftchen bestens zu empfehlen.

Haese, Karl, Der Katechismusunterricht auf der Mittelstufe. Eine Sammlung von evangel. Lehrproben für diese Stufe. — Preis Mk. 1.40.
Die Sprache ist **einfach und klar**; das Buch ist daher den evangelischen Religionslehrern besonders zu empfehlen.

Wichtig für jeden Lehrer:

Konrad, Wie führe ich meine Kleinen in den heimatkundlichen Unterricht ein? — 16 Seiten mit Skizzen 20 Pf.
Das kleine Schriftchen wurde von der Fachpresse **außerordentlich günstig** besprochen und von **verschiedenen Schulbehörden amtlich** zur Anschaffung empfohlen.

Im Anschluß an obiges Werk erschien von demselben Verfasser:

Konrad, Wie führe ich meine Kinder in die mathematische Geographie ein? — Mit vielen Abbildungen im Text nur 40 Pf. — Auch dieses instruktive Büchlein wird dem Lehrer beim Unterricht **gute Dienste** leisten und sei deshalb besonders empfohlen.

Przibilla, Lehrer, **Hilfsbuch zur Behandlung der kath. Biblischen Geschichte** in der zweisprachigen Volksschule. Zum Gebrauche für Seminaristen und Lehrer. — Preis broch. Mk. 2.50, gebd. Mk. 3.—.





